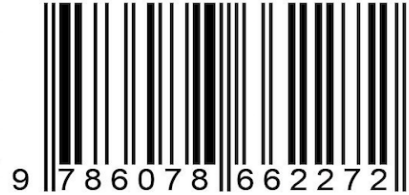




**LA REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN
NORMAL: UN ESTUDIO DE REPRESENTACIONES
SOCIALES DE LOS DOCENTES FORMADORES**

Mario Castillo Sosa
Martín Muñoz Mancilla

ISBN: 978-607-8662-27-2



Primera edición: 2021

Editado: en México

ISBN:978-607-8662-27-2

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Escuela Normal de Amecameca, Estado de México

Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México

ISBN: 978-607-8662-27-2



9 786078 662272

Nota por favor ponga en su libro este código y envíemelo en pdf por

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a todos los docentes formadores de profesionales de la educación de las Escuelas Normales del Estado de México, quienes aceptaron colaborar en la aportación de sus experiencias para el desarrollo del presente trabajo.

Índice

Prólogo	6
Introducción	10
Capítulo I Aspectos generales de la Reforma Curricular de Educación Normal.....	13
La estructura curricular en el contexto nacional de la formación de docentes.....	15
Planes de estudio que anteceden a la educación básica actual.....	20
Razones para la elección del objeto de estudio y problematización.....	23
La problematización, eje fundamental en el desarrollo de la investigación.....	26
La Reforma Curricular de Educación Normal en México: contexto político-social y legal.....	28
La Reforma Curricular desde la concepción de los programas de estudio.....	31
Antecedentes en la formación del profesorado en las Escuelas Normales, en el marco de la Reforma Curricular de Educación Normal.....	36
La reforma de educación y su concreción en el currículum de la educación normal: el caso del Estado de México	38
Capítulo II Reforma, innovación y cambio educativo: un acercamiento comprensivo.....	42
Innovación y currículum.....	55
Comprensión del significado del cambio educativo: implicaciones en las realidades subjetivas y objetivas	60
Teoría de las representaciones sociales (RS) como relación entre pensamiento y realidad de Denise Jodelet.....	62
Capítulo III Metodología del estudio.....	67
Desarrollo del proceso metodológico de la investigación educativa.....	71
Definición situación - problema	73
Exploración de la situación	73
El diseño, un acercamiento a la realidad: representaciones sociales.....	75
El Marco teórico que sustenta el trabajo de campo.....	78
Trabajo de campo.....	79
Estado de la situación en la selección de los informantes.....	79

Nociones comunes y conceptos científicos	82
Identificación patrones culturales.....	83
Interpretación.....	84
Argumentación, como parte del proceso de representación social.....	88
Construcción del conocimiento a partir del trabajo de campo	90
El Cuestionario.....	90
La entrevista	93
<u>Capítulo IV</u> Principales Hallazgos	96
Inmersión en el trabajo de campo.....	96
Objetivos del trabajo de campo.....	96
Levantamiento de información y acceso al campo.....	98
Los participantes.....	101
Los resultados de la investigación, a partir de la opinión de los informantes.....	102
La mejor manera de comprender la reforma	108
La calidad de la enseñanza	112
Percepción de la reforma desde el sentido común.....	118
Cómo representan socialmente la reforma los docentes formadores.....	121
Lo que necesitamos para afrontar la reforma curricular	126
Reflexiones finales y consideraciones para futuros estudios.....	131
Sugerencias para nuevos estudios	143
Bibilografía.....	146
Cibergrafía.....	152

Prólogo

Cuando se es invitado a participar en temas relacionados con las propias líneas de investigación como es el caso de la formación docente y la teoría de Representaciones Sociales (RS), que son objeto de estudio de la presente obra, vienen a la mente hallazgos propios sobre dichos objetos que permiten ser marcos de referencia para interpretar los de los colegas. Por lo que no resultará ajena la tentación que se tuvo de hacer dichas comparaciones y reflexiones, con el afán de contribuir a plantear líneas de discusión que permitan enriquecer la teoría de interés común.

Resulta alentador, que a casi sesenta años de que Moscovici planteara la teoría de RS, que explica la naturaleza del pensamiento social que se gesta en la vida cotidiana a través de las interacciones intersubjetivas de los grupos con afinidades relacionadas con los fenómenos objetos a representación, y que ha sido ampliamente enriquecida por los teóricos situados en los enfoques denominados estructurales (Abric, 2011), procesuales (Jodelet, 1984, 1986, 1991 y 2008) y sociológicos (Doise, en Ibañez, 1988), se continúe discutiendo y abonando con evidencia empírica su entramado teórico, como es el caso de la presente obra.

Aunque es una teoría reconocida por su gran potencial explicativo, se reconoce que no existe consenso sobre el concepto de RS. En este sentido, los estudios con enfoque estructural, su interés se centra en identificar el contenido de la RS, mientras que en los procesuales tienen como objetivo describir el proceso mediante el cual se gesta dicha representación. Los aportes que hemos realizado con fundamento en esta teoría, y de forma particular desde el enfoque estructural, nos han permitido desarrollar constructos, de forma que, para nosotros, la RS es:

Un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida por un grupo social; dicha RS, permite al grupo de referencia,

otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado, (Méndez & Barraza, 2014:46-47).

En los hallazgos expuestos en esta obra, sobre la RS que tiene los docentes formadores sobre la reforma educativa de normales promulgada en el año 2016 en nuestro país, se identifican los elementos constitutivos del citado concepto de RS. De forma que los docentes formadores participantes en el estudio, por un lado se enfrentan a lo instituido, percibiendo la reforma educativa como un proyecto político educativo ajeno, elaborado e impuesto por quienes toman las decisiones y que como consecuencia le encuentran dificultad para comprenderlo y por lo tanto aplicarlo tal cual, debido a que otro ajeno a ellos lo pensó; pero por otra parte, se encuentra lo instituyente, lo reconstruyen cuando hay un reconocimiento de la reforma como currículum que se concreta en la práctica docente, de forma que llegan a reconocer que lo más importante es la formación de los futuros docentes y que mediante el compromiso compartido podrán reflexionar y hacer una arquitectura de los postulados del mismo, considerando su complejidad y a la diversidad a quien va dirigido.

Con los hallazgos de la presente obra, podemos ver como el sujeto reconstruye la realidad en términos de Berger y Luckmann (1999), pero también es constituido por ésta, y que en esta dimensión instituida e instituyente se encuentra tanto el plano social como intelectual del sujeto; y es en los márgenes del plano instituyente que aparece el sujeto con voluntad e intencionalidad (Touraine, 2007), quien mediante intersubjetividades construye representaciones compartidas, en este caso con su propia apropiación e interpretación de la reforma educativa en cuestión.

Es así como la RS que tienen los docentes formadores sobre la reforma educativa de normales (2016), está mediada por las condiciones sociales, económicas, culturales y legales, contexto en que se origina dicha reforma, conceptuándola como un proyecto político educativo de quienes toman las decisiones, de ahí que se sienten ajenos a la misma; pero por otra parte, en esta RS, también se

encuentran las concepciones identitarias que caracterizan a este gremio magisterial como su ideología, actitudes, emociones y estereotipos, de forma que el significado sustancial para ellos es la “formación” de los estudiantes y el cambio de paradigma, que vienen hacer los elementos sustanciales del núcleo central de la RS que instituyen los docentes formadores de la reforma educativa. Entonces, las concepciones de estos docentes formadores les permiten otorgar sentido, significado e interpretan la reforma educativa como cambio de paradigma para comprender, aplicar y lograr no sólo la educación sino la formación de los futuros docentes.

En términos estructurales, es importante la RS que tiene los sujetos sobre determinado fenómeno social, debido a que dicha representación orientará la actitud de sujetamiento o resistencia hacia dicho fenómeno social (Jodelet, 2008). De ahí que aunque los docentes formadores perciban la reforma educativa como ajena a ellos, que pudiera ser una actitud de resistencia, también están consientes que es más importante la formación de los estudiantes y que se logrará ésta, solo con el compromiso de todos. Es decir, hay una gran disposición al cambio, que finalmente pudiese llegar a ser la voluntad e intencionalidad para lograr la mejor “forma” (Ferry, 1990, 1997), para aplicar la reforma educativa, mediante los dispositivos institucionalizados que se les provee o ellos mismos se procuren.

Como sabemos, las reformas educativas en términos del currículum, son los profesores quienes lo concretan en la práctica mediante las reflexiones y arquitecturas que hacen de ellas y si hay voluntad e intencionalidad, seguramente realizando trabajo en colaboración, lograrán constituir comunidades de aprendizaje para atender la complejidad que perciben de la reforma educativa y la diversidad de contextos y alumnos, que son aspectos que les preocupan.

En el presente estudio, también se pudo corroborar el modelo tridimensional (Méndez & Barraza, 2014) que explica la forma como los sujetos construyen las RS, en el cual el eje es el sujeto con voluntad e intencionalidad, quien mediante la mediaciones que tienen entre los dispositivos internos en tanto subjetividades

internalizadas de los modelos ideológicos institucionalizados a través de los intercambios sociales, y los dispositivos externos que representan estos marcos e ideologías sociales, el sujeto, ejerciendo su voluntad e intencionalidad consciente, instituye diferentes modalidades de representación, y en razón de dicha intencionalidad que le significa, despliega una orientación global de sujeción o resistencia hacia el fenómeno representado. En el caso de la presente obra, el docente formador de formadores, mediante las intersubjetividades que tiene con sus pares, reconstruye la reforma educativa de normales y desarrolla un paradigma de mejora constante y una actitud reflexiva que le permite construir su propia reforma en términos de red sistemática y de arquitectura curricular que asegure la formación en contextos y sujetos diversos.

Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

El presente trabajo de investigación, indaga sobre la percepción de los docentes formadores de educación normal del Estado de México sobre la reforma curricular y algunas de las formas en que representan socialmente su quehacer profesional en la licenciatura de educación básica. Las Escuelas Normales como formadoras de docentes, se constituyen como un espacio privilegiado para conocer, transmitir, construir una cultura colectiva que encierra conocimientos, valores, tradiciones, costumbres y normas específicas de una sociedad. En este escenario, docentes y alumnos interactúan entre sí, dando vida, sentido y dirección a un currículo que cobra significado en la formación de docentes.

En la formación del profesorado para la educación básica, lo que se plantea es indagar cómo los docentes formadores construyen ciertas representaciones sociales al interpretar, aplicar y reconstruir el currículum de la reforma en educación normal. Por ello es necesario averiguar sobre sus componentes, porque cuando éste se desarrolla, y se acepta a la luz de aquellas particularidades que representan para el docente, se fundamenta en el análisis de los procesos de formación desde su propia experiencia.

En el desarrollo de la investigación se pone de manifiesto la necesidad de replantear la concepción de políticas y estrategias para la formación de docentes de educación básica, considerando las condiciones institucionales en las que se desenvuelven. El planteamiento fundamental es que la generación de aprendizajes que integran el programa de estudios de la reforma curricular de educación normal en el nivel básico, no reside a partir del marco de resistencias, posicionamiento y sus postulados, está en razón de las representaciones sociales que construye el docente formador en su cotidianidad.

La aportación de la investigación reside en mirar la formación docente desde nuevos marcos teóricos, relacionados con los saberes docentes desde la construcción

del conocimiento pedagógico, argumentando con evidencias de investigación la experiencia del docente formador en su interacción.

Por lo anterior, es fundamental analizar la relación entre el marco de resistencias, posicionamientos, postulados de la reforma curricular de educación normal en educación básica, con las representaciones sociales que construye el docente formador, para generar propuestas de aprendizajes que integran el programa de estudios.

También es importante desarrollar como eje de análisis, reflexión, comprensión y explicación los trayectos formativos de los estudiantes normalistas (que cursan el plan de estudios de la reforma curricular en educación básica, que inició en el año de 2012). El estudio se fundamenta en teorías que explican las interacciones sociales cotidianas, éstas se han adecuando a la investigación para indagar las representaciones sociales de los docentes formadores en cuatro escuelas normales de la región oriente del Estado de México.

En su estructura, primero se presenta el diseño del estudio, el planteamiento del problema desde las dimensiones epistemológica y social, en tanto se reconoce a la reforma curricular como objeto de conocimiento y a la educación como función social a partir del contexto y el significado cultural de los docentes formadores. Parte de la problematización reside en cómo enfrentar la transición de la reforma en las escuelas normales del Estado de México hacia prácticas que reformulen la calidad educativa, la concepción de enseñanza, la modernización, el cambio educativo y el currículum entre otros conceptos.

En las razones para la elección del objeto de estudio se sitúa el interés por estudiar el significado que los docentes formadores otorgan a la reforma y cómo representan socialmente su inclusión en el nivel superior.

En el siguiente apartado se analiza la reforma curricular en México desde el contexto político-social y legal, se integra con algunos estudios como parte del estado de arte que son el preámbulo de la reforma educativa y la reforma curricular de educación normal en educación básica. Los antecedentes de la formación del profesorado de este nivel en las Escuelas Normales y su concreción en el currículum de la educación normal en el Estado de México.

En la fundamentación teórica, se definen aspectos como la reforma educativa, la reforma curricular de educación normal, innovación, el currículum, la comprensión del significado, el cambio educativo, sus implicaciones en las realidades subjetivas y objetivas, la teoría de las representaciones sociales como relación entre pensamiento y realidad. Se trata de ubicar a la reforma curricular de Educación Normal como una construcción social de los docentes formadores desde una mirada epistemológica.

En la metodología para el desarrollo de la investigación, también se presenta una propuesta para futuros estudios en el ámbito docente, porque se integra desde los fundamentos teóricos, pero con una construcción personal como docentes investigadores en el campo educativo y con la experiencia de hacer investigación.

Se ponen de manifiesto los resultados de la investigación desde los testimonios de los propios docentes formadores, su experiencia, pero sobre todo cómo construyen las representaciones sociales desde la vida cotidiana en las aulas, incluye el análisis de las entrevistas y del cuestionario como instrumentos principales en la recopilación de información de trabajo de campo. Incluye la opinión de los docentes formadores sobre la reforma curricular, la mejor manera de comprender la reforma, la calidad de la enseñanza, la percepción de la reforma desde el sentido común, cómo representan socialmente la reforma los docentes formadores, lo que necesitamos para afrontar la reforma.

CAPÍTULO I

Aspectos generales de la Reforma Curricular de Educación Normal.

En este capítulo, se presenta el estudio de la reforma curricular de educación normal y su concordancia con la reforma educativa en educación básica, en su desarrollo se propone hacerlo desde una perspectiva socio-crítica, identificando el análisis de las representaciones sociales y la teoría social de la comprensión como andamiaje teórico para el presente estudio, siendo su propósito la reflexión de lo que significa la reforma curricular que inició en el año 2012 en México, por tanto se pretende generar conocimiento pedagógico para comprender la relación entre las acciones propuestas desde la reforma curricular en educación normal y las representaciones sociales de la realidad que el sujeto formador construye con docentes en formación del nivel básico.

La comprensión de los significados e implicaciones que en la perspectiva de los estudiantes normalistas de educación tiene la reforma curricular, exige recuperar algunas categorías y dimensiones de conocimiento en las ciencias sociales y la política actual.

La comprensión, la reflexión y la explicación no tiene símbolos propios, se puede observar a través del discurso, de las acciones, del compromiso, del valor social que cada formador otorga a su profesión. Por ello, en este apartado se propone plantear el problema de investigación referido al sentido y significado que los docentes formadores construyen a partir de la reforma educativa en educación básica con las representaciones sociales de educación normal. Con estos referentes, en este capítulo se hace un primer acercamiento con los docentes formadores del nivel básico, para indagar cómo han vivido la reforma curricular en dos de sus dimensiones: la epistemológica y la pedagógica. Ambas elegidas porque permiten comprender cómo

los sujetos involucrados desde una perspectiva académica van construyendo sus representaciones sociales en su cotidianidad.

Estas dimensiones se refieren al análisis de las propias apreciaciones que han transcurrido en la práctica profesional como formador de docentes, posicionando la relación entre el sujeto y el objeto de investigación. También se enfrenta una relación con una carga simbólica que pierde o adquiere sentido de acuerdo a las condiciones que ocurren en la vida de cada sujeto.

Por ello, si queremos atender las características y cualidades de cierto hecho o acontecimiento que sucede a diario, se tiene que plantear qué es lo que se dice, cómo se dice, cuándo se dice, o el deber ser, es decir lo que se desea que sea, pero también qué es lo que no es y sin embargo desde un punto muy particular de cada sujeto debería ser, en este caso sobre la reforma curricular de educación normal.

En este sentido, se plantea la necesidad de analizar al sujeto formador de docentes desde el mundo de la vida cotidiana, porque se ubica en aquella particularidad donde puede intervenir y reflexionar mientras se permanece en ella, es decir como una forma muy particular de hacer su docencia, mediado por su biografía, por su experiencia, por la configuración geográfica y temporal donde se desempeña, ya que toda experiencia es única, particular y tiene relación con la perspectiva que adopta en relación a la posición que ocupa en el lugar donde se desarrolla.

La aproximación conceptual a la reforma curricular en la educación normal ha estado rodeada de sentido común, justo es la experiencia en la mayoría de los casos quien ayuda a identificar el problema, para después plantearlo como tal, y como éste no tiene un significado por sí solo, sino con relación a un contexto determinado donde surge, se hace necesario explicar la aproximación metodológica desde la cual se pretende estudiar.

La estructura curricular en el contexto nacional de la formación de docentes

Durante los últimos cinco lustros, la formación de docentes en las escuelas normales públicas del país, han enfrentado diferentes retos por atender, como son: las exigencias a la política para la formación de profesores, el desarrollo profesional, la transformación de las prácticas de enseñanza, la organización académica, la formación para la investigación, los planes y programas de estudio, entre otros. Éstos siguen latentes, pero cuáles son las aportaciones del estado del conocimiento en la investigación sobre el diseño de diagnósticos en los que se haya analizado el sentido y comprensión que otorgan los docentes formadores a la reforma curricular o cómo lo representan socialmente, si no hay comprensión, poco conocimiento puede haber respecto de las necesidades que se han de resolver como un proyecto de cambio educativo y del tipo de innovaciones curriculares que en congruencia deberían aplicarse en los programas de formación de docentes para la educación básica.

La estructura curricular se ha construido sobre seis dimensiones: la social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional, para esta investigación sólo se consideraron la epistemológica y la social. En la primera puede identificarse a la reforma curricular *“como un objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al constituirse en un campo de confluencia disciplinar”* (Diario Oficial de la Federación, 2012, pág. 28. Descargado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf, consultado el 10.08.16). Efectivamente pueden indagarse en estas categorías el conocimiento y los significados del aprendizaje en situación escolar.

La otra dimensión es fundamental para esta investigación *“Dado que la educación es una función social, el análisis de ésta permite dimensionar el papel de la escuela y el docente”* (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 28). Debido a que el enfoque es sistémico también se considera la dimensión psicopedagógica por retomar los enfoques didáctico-pedagógicos actuales; la filosófica por sentar las bases en el

marco del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la profesional y la Institucional, todas ellas anidan en su desarrollo histórico posicionamientos en la teoría que la asume como objeto de estudio, en torno a ella se derivan formas y concepciones de hacer pedagogía y ser docente. Estas categorías han sido estudiadas en su articulación con prácticas de ejercicio de poder desde sus raíces sociológicas, según este abordaje la reforma educativa está “condenada” a quedar atrapada en la reproducción de la autoridad.

El estado del conocimiento de la formación docente desarrollado en la década 2002-2012 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), muestra el predominio de este tipo de análisis, por lo que el objeto de indagación, la reforma curricular en la formación de docentes, resulta pertinente en términos teóricos, por que “los cambios ocurren no a través del diseño, sino como un artefacto de múltiples trayectorias históricas, mediante las cuales se formaron las instituciones modernas como la escuela” (Popkewitz, 2003, p. 415). Esto nos permite reflexionar sobre cómo se organizan los sistemas educativos con el objeto de atender las necesidades de la población desde las bases políticas y pedagógicas donde se sustenta la reforma educativa.

Los procesos de reforma educativa, a decir de la investigación que realizó Netzahual (2015) “las reformas educativas se han abordado desde varias dimensiones, generalmente predominando las cuestiones de política educativa, organización escolar, perspectivas ideológicas, políticas y últimamente desde lo económico, como la formación del capital humano para el mercado globalizado” (p. 7). El estudio recupera la importancia de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado que explica *Popkewitz(2000)*, los significados diversos desde el argumento *Gimeno(2012)*, la cultura como entramado de estructuras significativas que explica *Mélich (2000)*, la subjetividad a través de *Berger y Luckmann.(2011)*

Para esta Investigación, es fundamental recuperar este estudio, porque a través de él se puede argumentar la necesidad de construir representaciones sociales desde

los actores, “encontramos un conjunto de visiones y versiones del cómo se construye socialmente una nueva reforma donde se encuentran inmersos códigos, creencias, acciones e identidades que cumplen una función de brújula para establecer relaciones significativas entre los elementos del ambiente” (Netzahual, 2015, p. 9). En otro estudio sobre las representaciones sociales de la reforma de educación básica, Cuevas (2015) explica que “una reforma se encuentra mediada por los significados que los maestros y directivos escolares le asignan y conceden; así, las normas y reglas que la sustentan, el plan de estudio y los programas adquieren sentido cuando los actores la llevan a su práctica educativa” (p. 68), porque en ocasiones se piensa que los maestros remplazaran de manera automática sus prácticas por nuevas, por el simple hecho que se modifica el discurso político de la reforma, pero hace hincapié en la necesidad de conocer los significados que tiene el sujeto con respecto a una situación, objeto o persona para comprender sus acciones.

En otro estudio sobre la reforma educativa como cambio curricular, Cabrera (2016)

Identificó que los docentes construyen sus representaciones sobre la reforma educativa a partir de sus procesos cotidianos en la escuela, en su relación con los medios de comunicación, autoridades educativas, en su trato con otros profesores, esto conlleva en su interior diversos símbolos sobre lo que la reforma educativa puede ser. (p. 203).

Esto implica reconocer que cada docente formador como sujeto representa su realidad de una forma muy personal y particular enmarcado por un espacio institucional y social, como la explican las bases teóricas de Popkewitz (2000) y Jodelet (2007).

En la tesis doctoral de Osnaya (2003) sobre representaciones, imaginarios sociales y discurso en la cotidianidad escolar, encuentra cuatro elementos:

a) las representaciones mentales que se forman los individuos; b) las representaciones sociales que construyen y de-construyen los sujetos en su quehacer cotidiano; c) el discurso que utilizan no solo para comunicarse, sino para reafirmar su identidad y difundir sus representaciones a través del lenguaje; y d) la cotidianidad donde construyen de forma permanentemente. (p. 101).

Se recupera este estudio debido al discurso sobre esta temática, porque desempeña un papel muy importante, no solo por la forma de comunicación, sino también se convierte en un instrumento de difusión y consolidación de las representaciones sociales entre otras funciones que desempeña el sujeto en la sociedad.

En este estudio, para la comprensión de la reforma curricular se consideraron dos cuestiones básicas, por un lado, el contexto y por el otro el significado cultural de los colectivos implicados en su diseño. El análisis del primero se refiere a “las causas de que históricamente se haya producido precisamente así y no de otra forma” (Mardones & Ursua, 2010, p. 161). En el segundo, Antón (2012) explica que “toda reforma educativa que se confine a los límites de las estructuras administrativas no tiene sentido, ni significado cultural; a su vez, si se concibe como ‘hacer un cambio mágico’, merced a alguna ocurrencia genial, está condenada al fracaso” (p. 160). ¿Por qué no tiene sentido? Será porque en las reformas no hay consenso entre diseñadores y quienes la desarrollan (en este caso los docentes) o porque solo se confiere a estructuras administrativas dejando a un lado la cuestión académica.

Ahora bien, ¿qué pasa con las causas que históricamente se haya producido? Según este autor, “las reformas tienen un denominador común, ignorar la complejidad en serio de lo que ocurre en el aula, tomando en cuenta no sólo la acción pedagógica, sino la diversidad de contextos sociales, económicos, culturales, y las condiciones de educabilidad imprescindibles” (p. 161). Haciendo una analogía con el argumento de Antón (2012) es necesario cambiar el currículum, del actual que pretende cubrir una

hectárea de saberes con medio milímetro de profundidad, por otro en el que el contenido se reduzca a 10 metros cuadrados, pero con dos metros de hondo: la capacidad de leer, escribir, entender, razonar, conversar, preguntar, calcular con lógica sólida, por ello las exigencias del profesorado es que se le incluya en la participación de la preparación del currículum como magisterio y no como sindicato. ¿Qué implica esta participación? Convocar a congresos en que los profesores compartan sus hallazgos de investigaciones, impulsar proyectos de docencia colegiada de aprendizaje.

Esta implicación tiene un argumento muy especial, porque “Las reformas vinculan cambios sociales con el conocimiento que las personas tienen del mundo, de manera que permitan a los individuos sentirse convencidos de que los procesos de reforma están efectivamente al servicio de los fines tanto individuales como sociales” (Popkewitz, 2000, p. 233) y esto solo se logra a partir de lo que él explica “La democracia se convierte en una forma de la teoría del rol que define la participación como representación de distintos grupos en los procesos de decisión” (p. 232) por tanto, en este estudio, la reforma educativa sitúa en el centro de su construcción a las representaciones sociales de los actores encargados de llevarla a cabo, la atención centrada en el desarrollo de planes y programas, la formación de profesorado, el currículum, pero cabe preguntarse, por el significado del cambio educativo, sus fines y la construcción social, ¿qué lugar ocupan? Weber nos lleva a identificar la función epistemológica que poseen los valores en la construcción del objeto de investigación. “Sin valores desaparece el objeto a estudiar por las ciencias sociales, el puro análisis empírico es incapaz de captar el sentido y significatividad de los fenómenos culturales, una ciencia sin supuestos, es, por consiguiente, una ilusión” (Mardones & Ursua, 2010, p. 161).

Una posible manera de plantear un supuesto que permita problematizar la cuestión se refiere a cómo enfrentar las etapas de transición, donde se enfrentaron varios desafíos, el valor que se otorgó a las políticas y reformas para la inserción de las escuelas normales a la educación superior. En el ámbito internacional y en la

década de los ochentas, organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovieron iniciativas para elevar la calidad de la educación.

Estas decisiones gubernamentales, sostienen un discurso neoliberal que ha permanecido hasta nuestros días sobre la calidad de la educación, un concepto del que vale preguntarse ¿comprendemos lo mismo? Los docentes formadores, los encargados de la política educativa, los empleadores, los directivos, los actores sociales dedicados al mundo de la educación.

Según Gadamer (1997) comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo, el lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar consenso o comprensión, el diálogo es el modo concreto de alcanzar la comprensión, todo comprender viene a ser así un interpretar, la comprensión se mueve en un mundo cerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta. En (Mardones & Ursua, 2010, p. 178).

Han pasado seis lustros desde la aparición de esta obra y aún no nos podemos ponernos de acuerdo sobre el significado de lo que implica “*elevar la calidad de la educación*” y mucho menos un consenso sobre su valor argumentativo para decidir una reforma educativa.

Planes de estudio que anteceden a la educación básica actual

Siguiendo con la transición del discurso de los organismos nacionales e internacionales, en 1985 se inició la reforma a la educación normal, la SEP le otorgó el grado de licenciatura. En el plano curricular se generó un plan de estudios de dos años para cursar las asignaturas de tronco común y dos de especialidad, abarcando preescolar, primaria, secundaria con especialidad en español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; la educación básica se organizaba por áreas de

conocimiento. Para las escuelas normales este cambio significó ejercer funciones de docencia, investigación y extensión académica, representando importantes retos por atender.

En este escenario de transición, las escuelas normales debieron crear programas unidos coherentemente por los aspectos explicados con anterioridad y no sólo ofrecer extractos aislados de información, en esta reforma a la educación normal se apreciaron intentos de concebir el binomio de enseñanza-aprendizaje como una nueva forma de hacer docencia, si a eso le agregamos que ahora son licenciados en lugar de profesores, el peso social puede deformar la representación del gremio magisterial en el imaginario colectivo.

Los licenciados en educación primaria y preescolar, se formaron con un cambio curricular, que desde un punto de vista muy particular estaba permeado de racionalidad técnica, es decir, tareas algorítmicas cuyo actuar se fundamenta en el orden que se da a las acciones, teniendo como base en lo que se llamó laboratorio de docencia, siendo inexistente un procedimiento heurístico cimentado en el uso de estrategias de intervención pedagógica.

Este cambio en la estructura curricular es el antecedente, de la reforma llamada *modernización* en la década de los noventa. Con base a este acuerdo nacional de la educación básica, se impuso una reforma a la educación normal, teniendo las siguientes características: a) reorganización del sistema educativo; b) reformulación de los contenidos; c) rediseño de materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

La modernización puso en práctica el plan de estudios de 1999 para las licenciaturas en educación básica, siendo ésta una parte de las acciones implementadas por el sistema educativo mexicano.

En esta etapa de evolución, como docente de educación superior participo en la formación de docentes de la licenciatura en educación preescolar y junto con otros colegas nos enfrentamos a un discurso que privilegió la confusión, nuestra tarea debía ser *formar a un buen educador(a)*. ¿Qué caracteriza a un buen educador? desde la perspectiva de ese plan de estudios, “es aquel profesional que desarrolla capacidades que le permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del estudio sistemático en el ámbito de la docencia” (SEP, 1999).

Siguiendo con los antecedentes de la reforma educativa, vemos que en 2012 en las escuelas normales públicas que ofrecen la licenciatura en educación preescolar y primaria, por disposiciones de la SEP y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) se instituyó el plan de estudios vigente a la fecha. Este plan tiene como base el acuerdo 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación publicado en el Diario Oficial de la Federación, descargado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf, consultado el 02.09.16. Donde se resume que la reforma curricular de la educación normal deberá responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y, se fundamenta en las siguientes dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional.

Este discurso pareciera acertado y pertinente, ahora que si nos preguntamos por su congruencia con las dimensiones que el gobierno mexicano dice constituyen su basamento, entonces el punto álgido de la discusión es “la existencia de diversas realidades subjetivas y en particular lo que respecta a la descripción de sus características” (Araya, 2002, p. 15). Cabe preguntar a los docentes de preescolar y primaria cómo es que el currículo actual responde a la transformación social, científica y tecnológica.

Analizar la formación de docentes siguiendo la ruta histórica de las últimas reformas educativas en educación normal, lo que éstas significan para docentes y

estudiantes normalistas de preescolar permitirá develar la posibilidad de la reforma curricular de educación normal vigente.

Con los antecedentes expuestos, se reconoce la detonación en las reformas educativas de la educación normal, para ello es fundamental investigar de fondo cómo el sujeto formador va conformando una forma muy particular de hacer docencia a partir de su interacción con el medio, el contexto y el hábitus¹ en los sistemas educativos donde se desarrolla, se trata entonces de considerar su experiencia como docente para generar conocimiento pedagógico en el ámbito académico.

En relación a la educación básica, las iniciativas más conocidas y discutidas siguen siendo: la obligatoriedad en preescolar publicada en el Diario Oficial en noviembre de 2002; el programa de escuelas al cien; la renovación curricular puesta en marcha el mismo año; (que incluyó a la educación preescolar a partir del ciclo escolar 2003-2004) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Razones para la elección del objeto de estudio y problematización

El análisis de la transición de las Reformas de Educación Normal por las instituciones formadoras de docentes para la educación básica, contribuye a identificar la existencia de decisiones apresuradas, en ellas se han presentado rupturas, quiebres, desfases, continuidades en su organización y funcionamiento. Es posible incluso identificar rompimientos que se aprecian desde el momento en que se instala una reforma como parte de una política con esquemas neoliberales de evaluación, financiamiento, rendición de cuentas, y no como una necesidad académica de formación para la docencia.

¹ Es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu

Por lo tanto, la opinión de los formadores de docentes como personas que piensan de manera autónoma, que producen bienes simbólicos que comunican constantemente, que se relacionan, que intercambian ideas y construyen otras, es fundamental para la comprensión de la reforma curricular.

En las reformas educativas para la educación básica, entendidas como procesos de cambio, los sujetos van construyendo una realidad, ya sea a partir de su experiencia, de movilidad de estructuras cognitivas, por sentido común o a partir de esquemas sociales y culturales que dan significado a su actuar como profesional de la docencia. Lo importante en esta investigación es generar conocimiento pedagógico que permita develar cómo el sujeto formador construye socialmente su realidad para la formación de docentes de educación básica y cómo esta construcción no está en razón de la reforma de educación normal, sino en razón de la interacción que le da significado a su práctica, lo que cambia es el discurso, pero no su actuar como docente en la cotidianidad.

En cuanto al proceso, se establece como un continuo caracterizado por etapas, por ciclos, por momentos, requiere orden, sistematicidad y congruencia. Este diseño se fundamenta en las fases propuestas por Jodelet (2007).

- *La construcción selectiva*: las informaciones con igual contenido, son procesadas diferencialmente por las personas.
- *El esquema figurativo*: el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras. Esta simplificación es lo que permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas a través de su uso en diferentes circunstancias.
- *La naturalización*: la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma, la distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las

informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende lo percibido finalmente constituyen la realidad cotidiana.

“Este proceso implica interacción cognitiva, esquemas de pensamiento constituidos por la posición social de las personas y grupos” (Araya, 2002, p. 37).

Con estos tres elementos, la mirada empieza a enfocarse en los profesionales que forman a los educadores(as) por ser piezas clave en el desarrollo de estrategias de intervención pedagógica, así como el desarrollo de estructuras cognitivas en una nueva visión del hacer docente, reconocer puntos de unión entre el “ser” y “deber ser” como profesional de la docencia a nivel básico. “Porque la realidad se construye socialmente” (Berger & Luckmann, 2011, p. 11).

Sin embargo, la construcción que hacen los sujetos formadores va aparejada al modelo de docencia con el que ellos fueron formados, hubo cierta interacción, y ésta le permitió construir ciertos significados permeados por el contexto, la época y la movilidad de recursos que ese momento tenían a su alcance. Nuestra premisa no está en razón de que los profesionales de la docencia en este nivel de educación básica se forman en la práctica misma, más bien el reconocer las distintas historias institucionales de las escuelas normales como formadoras de docentes.

Estas historias permean parte del escenario de problematización, “donde la educación que está inmersa en la reforma educativa se revela siempre como un fenómeno complejo que no se explica y no se resuelve en su problemática por la teoría” (Jorge, 2000). Por ello es esencial analizar, reflexionar, argumentar y problematizar desde la perspectiva sociológica, aspectos fundamentales en el terreno de la formación del profesorado, para tal efecto es necesario dividirlo en dos componentes fundamentales: a) cómo construyen el conocimiento como esencia cultural, que está presente y que como sujetos sólo falta asirlo, apropiárselo y b) el valor social que determina la forma de hacer uso de ese conocimiento ante las exigencias de formación ciudadana contemporánea.

La problematización, eje fundamental en el desarrollo de la investigación

Si la reforma curricular de educación normal es una política pública decidida por el Estado en forma permanente asociada a la toma de decisiones para regular un proyecto educativo en orden por atender y dar soluciones a las problemáticas que enfrentan los docentes formadores en la vida cotidiana, entonces cabe cuestionarnos cómo hacer que este proceso se sustente en un basamento teórico, con marcos metodológicos y expresas posturas epistemológicas, entonces es posible pensar la reforma como una oportunidad para construir conocimiento pedagógico desde el ámbito de la docencia. Por tanto, ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los docentes formadores de la licenciatura en educación básica, en el marco de las resistencias, posicionamientos o identificación con los postulados de la reforma curricular de educación normal en 2016 y la consustancial propuesta de aprendizajes que integran los programas de estudio?

Este planteamiento está conformado por un conjunto de constructos que explican la reforma curricular de educación normal, con las siguientes categorías: a) los aprendizajes que integran los programas de estudio, lo cual implica reconocer cómo aprenden los estudiantes normalistas y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza; b) las representaciones sociales, que integra la inclusión de distintas formas de pensamiento, el desempeño y el marco referencial de los docentes formadores; c) actuaciones de los docentes formadores a partir de las resistencias, posicionamientos o identificación con la reforma curricular de la Educación Normal.

Considerando que la reforma es nivel nacional y representa metas que debemos alcanzar como país, debemos incluir la flexibilidad curricular y ésta dependerá de los conocimientos y experiencia del docente formador para llevarla a cabo, por que “es necesaria la adaptación del programa de acuerdo al contexto en que el docente se encuentre inmerso para hacerlo pertinente y significativo, así como de situaciones específicas”, (DGESPE). Descargado de:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf,
consultado el 02.09.16.

Otros ejes de análisis versan sobre: ¿cómo desarrollar un currículo para atender a la diversidad, abierto a la innovación y a la actualización continua? Contemplando si: a) la reforma curricular de la educación normal debe responder a las necesidades del modelo pedagógico que establece, que el centro y el referente del aprendizaje es el estudiante; b) para la innovación y actualización continua la formación de maestros debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país. Además, ¿cuáles son las necesidades del profesorado para transitar al cambio educativo desde una mirada de actuación académica, en la formación de docentes de la licenciatura en educación preescolar?

Estas interrogantes se han presentado debido a las siguientes razones: a) la reforma curricular de educación normal se sustenta en las tendencias actuales de formación docente, en diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza; b) los fundamentos epistemológicos de la reforma abordan la educación normal como un objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al construirse en un campo de confluencia disciplinar.

Con este referente, se busca a través de la sociología de la comprensión y las representaciones sociales acercarnos a la percepción de los docentes formadores en relación de cómo viven la reforma educativa y la reforma curricular de la educación normal, que tiene su base política desde organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pero que sin duda su naturaleza conceptual y terminológica aún sigue siendo un terreno por estudiar, para comprender los aspectos nodales de implementación.

Otro escenario de análisis es lo relacionado a la estructura curricular, y la perspectiva que el plan de estudios determina, que sin duda los docentes formadores

poco cuestionan y se centran en el *deber ser*, soslayando *el ser*, propio de la formación en la vida cotidiana. Desde este escenario se conforman aspectos fundamentales de una ruta propia de investigación para atender la reforma educativa en educación normal, que, si bien se mencionan aspectos desde las orientaciones de la política educativa establecidas en el diario oficial de la federación, se busca un enfoque desde lo académico, pedagógico y social.

La Reforma Curricular de Educación Normal en México: contexto político-social y legal

Indagar sobre las representaciones sociales que la reforma curricular de educación normal significa para el profesorado y estudiantes normalistas de educación básica, las tensiones políticas y sociales que mantiene un importante sector magisterial a partir de la implementación impulsada por el gobierno federal, resulta de lo más vigente.

Se inicia con el análisis, por que la Educación Normal forma docentes para desarrollarse profesionalmente en educación básica, como tal la reforma transmite e impone una determinada concepción y un proyecto político que configura, norma, y delimita ciertas prácticas educativas. Popkewitz (2000), sostiene que “las formaciones sociales no son estáticas, sino que suponen coaliciones cambiantes y alineamientos de gobierno interrelacionados con las pautas de discurso de la escolarización” (p. 55). Por ello, se propone analizar los antecedentes de las políticas internacionales y nacionales que pautan los procesos de reforma educativa y la manera como los Estados neoliberales y el gobierno de México han respondido.

Enseguida enmarcaremos las respuestas de diferentes sectores sociales que han respondido de manera similar, a la reforma curricular de educación normal. Finalmente, se reflexiona sobre las actuales tensiones que se han observado en el contexto nacional y las presiones al gobierno y a la sociedad civil. Además de esbozar los posibles escenarios que se desencadenarán como respuesta a la existencia de diferentes representaciones y proyectos sociales de cara a la educación pública, en específico la de nivel básico.

Iniciando con el contexto institucional, sobre la formación de docentes, y como docente investigador, he indagado *los procesos de aprendizaje de los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*, que tiene como fundamento la metodología propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En este estudio planteó la pregunta ¿cómo desarrollaron los procesos de aprendizaje los docentes egresados de las escuelas normales? Se reconoció que es “necesario fortalecerlos en las instituciones de educación superior para lograr un alto grado de simetría entre la misión de las escuelas normales y el grado de satisfacción de los estudiantes a fin de que sean ellos quienes transformen su práctica” (Castillo & Muñoz, 2013, p. 78).

Otro estudio, consistió en el análisis *del trabajo colaborativo, una estrategia de mejora en los procesos de formación docente*, en esta investigación se reflexionaron Los procesos de planeación, organización entre el colectivo de docentes a fin de instaurar, desarrollar, reorganizar, evaluar y retroalimentar la dinámica laboral, además de analizar algunos elementos que convergen en la práctica educativa, como: la formación de los docentes formadores, características de los alumnos, la actitud de ambos, la infraestructura y la cultura institucional. (Castillo, et al., 2013).

Los estudios comentados han llevado a identificar que, a nivel nacional, “la formación es en esencia un acto, una realización, es el propio devenir inacabado del individuo. Quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser” (García, 2006, p. 15). En este acto, entendido como acción u obra que realiza una persona, convergen múltiples factores, desde los sociales, como los del ámbito psicológico, por tanto, en esa realización intervienen concepciones propias del contexto donde se desarrolla el individuo, y que cambia constantemente según las funciones y roles donde se inserta como ser social.

En este sentido, “la formación y la actualización del magisterio es un tema que preocupa, aparece siempre en los programas sectoriales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde hace cuando menos cuatro sexenios, y no se ha encontrado soluciones satisfactorias” (Latapí, 2003, p. 20), al respecto, él explica que la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación, sino constituye el mecanismo fundamental para re-oxigenar el sistema educativo.

En el contexto político del siglo XXI, es necesario reflexionar sobre esta problemática, que muy pocos gestores de la actualidad han retomado, porque al parecer lo que importa no es la formación del ciudadano, sino atender a una política nacional e internacional en estándares de contenido disciplinario.

La Reforma Curricular de Educación Normal enfrenta diferentes retos y adversidades, las exigencias de la sociedad son cada vez más precisas, los problemas son cambiantes, el avance tecnológico es dinámico, el aprendizaje lleva una serie de retos, tanto para los estudiantes como para los docentes formadores, es un camino complicado, incluso existe incertidumbre en la forma de interpretar y desarrollar el currículum en las aulas, considerando la inclusión de los alumnos, el contexto cultural y familiar, esto se plantea en forma explícita, falta por tanto revisar la interpretación, aplicación y reconstrucción.

Por lo anterior, es fundamental centrar los procesos curriculares del aprendizaje para identificar fortalezas, debilidades, carencias y necesidades que emergen de una realidad concreta, revisando la parte operativa del currículo y valorando su funcionamiento, para de ahí partir al planteamiento de propuestas educativas, alternativas que permitan afianzar el conocimiento pedagógico de forma constructiva, significativa, actual y funcional.

Por lo anterior, educar en y para el siglo XXI, representa un desafío mayor para los sistemas educativos contemporáneos. Si bien existen experiencias exitosas, no hay fórmulas infalibles que conduzcan a todos con la misma certeza, por caminos de

éxito ya trazados y, cuando los hay, no son permanentes. “Conocer los contenidos que se enseñan no es la verdadera competencia pedagógica, sino que consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, con las situaciones de aprendizaje” (SEP, 2012, p. 39). Este planteamiento es fundamental, porque permitiría consolidar una ruta propia y pertinente para atender la reforma de educación básica de nuestro país, favoreciendo la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los docentes que atienden el nivel básico, aportando una propuesta formativa, orientada al desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Es fundamental que, a partir de los planes y programas vigentes para educación básica, los estudiantes conformen representaciones organizadas de experiencia previa, relativamente permanentes y les sirvan como esquemas que funcionen para filtrar, codificar, categorizar, discriminar, abstraer y evaluar la información que reciben, se involucren con alguna experiencia. Por tanto, es necesario el constante y permanente enfrentamiento del alumno con situaciones y experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas, vivencias que desarrollen y develen lógicas a través del trato directo con ellas, posibilitando los descubrimientos y estimulando su inteligencia para facilitar el desarrollo de su propia formación.

La Reforma Curricular desde la concepción de los programas de estudio.

El análisis de la reforma curricular que ahora se presenta, es parte de la experiencia como formador de docentes para el nivel básico, es muy importante reflexionar sobre la realidad que se construye en las aulas desde la práctica cotidiana con los planteamientos teóricos y el discurso político. Por ello, es fundamental analizar la calidad de la enseñanza, la concepción de los programas de estudio, los consejos técnicos escolares, el currículum escolar, los principios pedagógicos del plan de estudios de 2012 y la práctica docente.

En cuanto a la calidad de la enseñanza: la calidad es una dimensión de análisis compleja porque en ella convergen múltiples factores asociados con la percepción de

la sociedad y que están ligados a ciertos criterios observables, medibles, palpables como lo explica el comunicado por la Jornada “los resultados de la prueba PISA son insatisfactorios, debido a: la innovación tecnológica, el desarrollo productivo, el crecimiento económico, la solución a problemas de corrupción, la falta de transparencia, la delincuencia, desintegración familiar, entre otros aspectos” (Notimex, 2013), desde esta mirada, estos aspectos son los que determinan la calidad educativa. Sin embargo, el carácter académico requiere de otros indicadores de análisis no visibles para la sociedad en común, ni para los que determinan la línea de política pública, como son: los procesos de aprendizaje autónomo y mediado, diseño de materiales de intervención pedagógica, evaluaciones de prácticas docentes, el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y la Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).

Latapí (2003) mencionó “la concepción de los programas, cursos y talleres, su enfoque, su desvinculación con la vida escolar hace difícil que el docente aplique después lo que aprende” (p. 12). Esta concepción nos permite analizar, para después problematizar si lo antes expuesto sobre los procesos de aprendizaje a través de los programas son los que determinan la calidad de la enseñanza, o hay factores externos no controlados por el docente que hacen que ésta no cubra las expectativas determinada por organismos nacionales e internacionales.

¿Qué implica para los docentes formadores cubrir los contenidos del programa? es suficiente o además de ello deberá trabajar sobre los enfoques del diseño curricular, los trayectos formativos, las competencias, las sugerencias para la evaluación entre otros aspectos. Por que, como lo explica Latapí (2003) “el proceso de la reforma de las escuelas normales es en la práctica muy débil; las funciones de docencia e investigación son escasamente pertinentes a sus propósitos originales, los maestros están desarmados y con frecuencia subordinados a intereses del Estado” (p. 12). Esto ¿qué implica? que el docente formador investigue su propia práctica para innovar, reflexionar, proponer y su actuar sea a partir de cómo él percibe la docencia,

como tal asumirse a la política que se gesta en las orientaciones que marca el currículum de la reforma.

Por tanto, para el docente formador lo importante debe ser lo que enseñe y aprender continuamente, además establecer ambientes de aprendizaje que atienda las destrezas intelectuales y el desarrollo de valores humanos propios de la profesión.

Otro aspecto relacionado con la calidad de la enseñanza son los temas que se tratan en los consejos técnicos escolares que se realizan cada mes, en los cuales se reflexiona sobre la mejora de los aprendizajes esperados en los niños, asistir a eventos de participación social con la comunidad y sobre todo diseñar situaciones de aprendizaje con diversas propuestas de intervención, como el taller, proyecto y situación didáctica por competencias, entre otras. Además de atender a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, la atención a la diversidad y promover actividades para la convivencia, se movilizan saberes para el favorecimiento de la competencia profesional, se propician y regulan espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Desde el currículum escolar, el problema radica en el impacto de los docentes de educación básica en la formación de los niños que cursan este periodo, además cómo educación normal es fundamental movilizar recursos e iniciativas, para dar a la sociedad una educación sólida y alcanzar las condiciones de equidad, calidad, que favorezca el desarrollo individual y social de los ciudadanos del país. Esto desde el discurso político, pero hay otra parte constituyente que no podemos soslayar, “el currículum oculto es algo que no necesita mayores justificaciones porque juega un papel destacado en la configuración de significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbra a ser plenamente conscientes” (Torres, 2005, p. 10)

“El currículum, a través de su instrumentación es un proceso de diseño que se convierte en una especie de planificación racional de la intervención en el aula siendo un proyecto genérico que establece a nivel macro, una serie de intenciones”. (Gimeno, 2012, p. 46). Por su parte, la instrucción hace referencia a los procesos reales de intercambio educativo, que se producen, a nivel micro, en un espacio y tiempo particular. A su vez, el concepto de enseñanza abarcaría una realidad más amplia donde se situarían tanto el currículum o proyecto docente, como la intervención y concreción de dicho proyecto en el aula.

Para Coll (2000) “el currículum escolar es una subcategoría de prácticas educativas, que coexiste con otros no menos importantes (la educación familiar, la influencia de los medios masivos de comunicación, las actividades de recreación, *etc*”). citado en (Aldape, 2008, p. 86). El modelo de diseño curricular base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que brota de promover la educación escolar. “Es también una concepción constructivista de intervención pedagógica, donde deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles” (Lafrancesco, 2004, p. 56).

Desde el ámbito académico, la Reforma Curricular de Educación Normal, se fundamenta a partir de los principios pedagógicos que se sustentan en el Plan de Estudios 2012 de la SEP que son: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; planificar para potenciar el aprendizaje; generar ambientes de aprendizaje; trabajar en colaboración para construir el aprendizaje; poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para aprender; favorecer la inclusión para atender a la diversidad; renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela; reorientar el liderazgo.

Se desarrolla a partir de los siguientes enfoques: 1.- Aprendizaje centrado en el alumno; 2.- Desarrollo de competencias; 3.- Flexibilidad de currículo (adaptación de los modelos de intervención), en cuanto al aprendizaje centrado en el alumno, Gimeno Sacristán (1992) nos dice que, “poco le sirve al docente aprender rutinas y recetas técnicas de comportamientos considerados óptimos a priori. No hay estilos docentes ni comportamientos concretos válidos y transferibles universalmente”, en (Aldape, 2008, p. 75). La base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del docente capaz de interpretar, diagnosticar cada situación singular, de elaborar experimentos y evaluar estrategias de intervención.

Por otra parte, cabe preguntarnos si los planes de estudio en su estructura curricular se encuentran emparentados entre la parte disciplinar con el componente didáctico que plantean la reforma o sólo llegan a ser programas operativos, guías para el desarrollo de contenidos donde establecen aspectos de interacción entre docentes y alumnos, así como acciones para la generación de actividades, materiales y estrategias de intervención pedagógica.

Algunas prácticas docentes, como las actividades de acercamiento a la práctica escolar, y desde lo que documentan los alumnos en sus procesos de intervención, es que los educandos son quienes deben adaptarse al medio, pero de acuerdo a la reforma integral de la educación básica cuyo propósito principal es atender los retos que enfrenta el país, las escuelas de educación básica deben generar cambios institucionales, construyendo prácticas educativas que respondan no solo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a la de todos ellos, porque atender a la diversidad comprende aceptarla como un valor, disminuir en gran medida las barreras para el aprendizaje y la participación, transformar la práctica docente con una visión de una educación de calidad para todos los alumnos, donde se pongan en juego todos los saberes aprendidos durante el proceso de formación y competencias que respondan al perfil de egreso.

La práctica docente es un proceso complejo que se construye en medida que se crean experiencias en los contextos reales, también es un espacio que moviliza saberes teóricos y prácticos, es en ésta donde se asumen logros alcanzados y las dificultades de dicha práctica, por tanto, es fundamental desarrollar un ambiente diversificado. ¿Por qué resulta para algunos docentes una problemática actual? Porque las prácticas docentes implican un cambio no solo ideológico, sino también un cambio curricular, lo que repercute definitivamente en la planificación de actividades para el logro de aprendizajes en el nivel de educación básica.

Por tanto, el docente es uno de los principales protagonistas de este proceso, consecuentemente recae en él la responsabilidad para crear en las aulas ambientes propicios para el aprendizaje y la inclusión, así como de confianza, donde los alumnos puedan expresarse sin temor al rechazo, la mejor opción es crear un ambiente de convivencia escolar.

Antecedentes en la formación del profesorado en las Escuelas Normales, en el marco de la Reforma Curricular de Educación Normal.

Desde su origen, las Escuelas Normales en México tienen la misión de formar docentes para la educación preescolar, primaria y secundaria, el reto de transformar y modernizar la educación normalista hoy más que en otros tiempos está presente. Por ello, la formación del profesorado es un asunto que tiene que ver con el destino de México. Esta concepción se ha ido perdiendo, así como el espíritu ético, ese es un problema que debemos plantearnos constantemente, para entender que estos tiempos son los de la complejidad más vasta que se haya vivido. En los últimos lustros, la transformación de la Educación Normal en México y en particular en cada estado, ha implicado la realización de importantes esfuerzos para mejorar la calidad de sus servicios.

La Escuela Normal, para la sociedad significa formación de maestros, si bien es cierto que esta institución de educación superior es parte de la pirámide educativa, también es cierto que la formación de docentes en las Escuelas Normales es un

proceso existencial, es una realidad colectiva, es un espacio disciplinario, es una dimensión por continuar estudiando.

Hablar de la formación del profesorado implica enormes compromisos, que van más allá del traje académico de planificación, estrategias de intervención y evaluación, es imprescindible no perder de vista que el docente preparado para la educación básica debe contar con una amplia cultura general y con un interés permanente hacia la adquisición de saberes, además del dominio de contenidos propios del nivel, debe también poseer la capacidad de fortalecer mecanismos que posibiliten la comprensión, el análisis, la reflexión de su práctica para poder innovarla, aplicando los conocimientos y experiencias que va adquiriendo en la vida escolar a situaciones de su entorno.

El marco de la reforma curricular vigente, tiene como antecedente la que inició en 1999 para la formación de licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria, ésta tenía como base el programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales que atendía cuatro líneas principales: a) la transformación curricular; b) la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; c) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional; d) mejoramiento de la planta física y equipamiento (SEP, 1999). El plan de estudios definía el perfil de egreso en: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno (SEP, 1999), se reconoce que la formación no se circunscribía al dominio de los planes y programas, sino que trascendió al ámbito social, en tanto se concibió a la educación como elemento de desarrollo y al maestro como agente de transformación social.

En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros en educación preescolar otorgó especial importancia a los componentes que en ese contexto integraron la práctica educativa, estableciendo una relación estrecha y constante con los problemas y exigencias reales de trabajo, de este modo la formación no sólo se

llevó a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurrió en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria. Con este preámbulo entendemos la necesidad de enfrentar el proceso de formación como parte de nuestra herencia cultural como docentes, además de comprender mejor la situación en el hacer educativo. Lo más importante y lo que cuesta mucho trabajo es documentar este proceso de transición (por aquello que nos es difícil escribir) y no solo quedarnos con el discurso del cambio, el cual se nos planteó confuso desde su incorporación.

La reforma de educación y su concreción en el currículum de la educación normal: el caso del Estado de México

La aplicación de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros en educación básica en las escuelas normales del país, ha puesto en la mesa de discusión su preparación para atender las necesidades de educación inicial, se debate la suficiencia y actualidad de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los formadores, la experiencia laboral que requieren para poder apoyar a sus alumnos a resolver problemas propios de la profesión, los mecanismos que motiven la formación continua, la actualización y la manera de evaluar los perfiles de desempeño.

En la formación del profesorado de la licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria en el caso del Estado de México, se advierte una heterogeneidad en cuanto al perfil académico de sus docentes: a) de carácter académico, el ingreso de los maestros a las escuelas normales ha respondido a las exigencias del plan de estudios vigente al momento de la contratación; b) de carácter histórico, en relación con las circunstancias prevalecientes al momento de la creación de la normal, que definieron los criterios, no siempre académicos para integrar al personal docente; c) de contexto, ya que en algunos casos, la ubicación de la normal ha sido determinante, de tal manera que la institución ha tenido como única opción aprovechar los recursos humanos existentes en la comunidad escolar.

Por otra parte, es importante explicar que la formación previa del docente formador, no es el único referente en el desempeño docente, ellos experimentan un proceso de aprendizaje, de comunicación y socialización con sus colegas y la convivencia con los demás actores propician que ellos aprendan la cultura de la escuela. Otra influencia importante en las prácticas de los docentes, a veces poco reconocida, es la enseñanza que adquieren a través de la cotidianidad y de experiencia con sus alumnos.

En este escenario, resulta importante analizar las opiniones que tienen los alumnos normalistas del Estado de México, respecto a su formación, su valoración refleja lo que acontece en el aula y el desempeño de sus maestros. Vale la pena considerarlas como un esfuerzo dirigido al mejoramiento del desempeño profesional de los formadores en este nivel educativo.

Esta opinión se recupera del programa estatal de seguimiento a egresados para las escuelas normales públicas del Estado de México, donde se buscó analizar el impacto académico en la noción pedagógica, didáctica y de formación permanente del estudiante normalista. De ahí que las categorías que nos permiten generar una primera matriz de análisis son calidad docente, formación integral del estudiante e institución académica. Éstas proporcionan información precisa sobre las actividades académicas de la institución desde la “percepción” del estudiante, información que sirve de punto de anclaje a la interpretación y comprensión de la realidad normalista.

Desde la percepción de estudiante en educación básica, el docente formador comprende los enfoques y contenidos través de estrategias didácticas diversas, sin embargo, se observa que el conocimiento general del programa se imparte sólo a través de la lectura y memorización de textos; sólo algunos docentes se actualizan permanentemente, desarrollan el pensamiento crítico, innovan y son creativos; el uso de las tecnologías de información y comunicación, el uso de tecnología de aprendizaje y conocimiento para el desarrollo profesional lo visualizan únicamente como apoyo, y

no, para el desarrollo de competencias y el aprendizaje permanente; en el desarrollo profesional, el docente formador no hace uso de revistas científicas o académicas, tampoco de periódicos, reportajes y muy poco uso de artículos de investigación, aparece más el uso de libros para el aprendizaje permanente, el uso de videos y documentales, las películas solo como apoyo sin análisis y reflexión; reconocen la importancia de la evaluación formativa para valorar el desempeño como estudiantes, además de promover la reflexión después de las prácticas profesionales a través de ensayos, círculos de estudio, revisión del diario, análisis de videos, lecturas complementarias y portafolio de evidencias.

Explican la importancia de trabajar y hacer comprensibles los contenidos del programa través de: estudios de caso; situaciones problemáticas; el diseño y desarrollo de proyectos; la intervención en situaciones reales concretas. Por tanto, es fundamental la socialización de experiencias a partir de jerarquizar y conocer diversas estrategias, también potenciar la autonomía y creatividad como estudiante; mencionan que el docente formador desarrolla la actitud reflexiva a través de la problematización y la solución de problemas, la actitud analítica en razón de la investigación, además observan periodicidad en la orientación del diseño de la bitácora de observación y práctica profesional; con base al programa de tutoría, reconocen que el docente tutor fortalece habilidades formativas, estrategias de estudio y la comprensión de contenidos a partir del proyecto formativo y rutas de estudio.

En estas categorías que se presentan, sin duda se puede observar la falta de inclusión y acercamiento a la investigación educativa. Se tendrían que potenciar los espacios que existen o buscar otros nuevos, para revisar y encontrar soluciones conjuntas a problemas académicos comunes. En este proceso de formación, es muy importante considerar que en la relación maestro-alumno, intervienen varias situaciones de contexto, de cultura y de política educativa, por tanto, no debe quedar establecida a lo que sucede en el salón de clase, sino debe incluirse otros escenarios educativos de formación complementaria que posibiliten generar conocimiento desde la investigación. Las actividades deben estar vinculadas a una realidad social, que en

ocasiones no es posible identificar a primera vista, es necesario construir nuevas representaciones de alto nivel de significado, a partir de un sustento teórico que posibilite al estudiante y al formador construir representaciones a partir de utilizar procesos cognitivos para interpretar situaciones.

Desde la percepción de los formadores, algunos de los aspectos que se ha enfatizado en los planes y programas son promover en los estudiantes estrategias de aprendizaje, que les permita apropiarse de un saber pedagógico, que incluyan el conocimiento en el ámbito de las ciencias de la educación, pero se ha observado que no basta saber que habilidad puede usar el alumno (la parte declarativa), porque los contextos son cambiantes, y el significado se construye en la relación social, tampoco es suficiente saber cómo utilizarla (procedimental) y en qué contexto aplicarla (valoral), porque mencionan que con frecuencia los ambientes de aprendizaje en el salón ofrecen poca oportunidad para que los alumnos desarrollen estratégicamente un conocimiento para ejecutar su práctica docente.

La Educación Normal en el Estado de México y a nivel país, no forma profesionales de la docencia partiendo de la nada, hay conocimientos previos, sobre todo en el ámbito disciplinario, de lenguaje y comunicación, del ámbito histórico-social, pero además retoma realidades sociales ya existentes en los alumnos, como sus propias historias de vida, sus proyectos como profesionales de la docencia, aspiraciones, los sistemas de ideas y sentimientos, costumbres que se manifiestan en los grupos, opiniones diferentes, prácticas morales, tradiciones, entre otros aspectos, que inclusive se valoran desde una selección a través de un examen de ingreso.

Desde el deber ser, se espera que los programas académicos produzcan en los estudiantes una filosofía de vida como profesional de la docencia, entendida ésta como el uso del saber para beneficio propio y de la sociedad en general. Pensar en el profesional que desea llegar a ser, en los fines y en los medios que deberá enmarcarse desde el ámbito académico y laboral.

El recorrido que llevamos, permite valorar, fundamentar avances y logros de la Reforma Curricular de Educación Normal en la formación del profesorado, es necesario abrir espacios académicos para buscar colectivamente el cambio escolar, reconociendo el papel que tenemos como actores fundamentales en la realización de la transformación educativa.

Capítulo II

Reforma, innovación y cambio educativo: un acercamiento comprensivo

En este capítulo se expone la base teórica que sirve de andamiaje a la presente investigación. Dicha base es fundamental para la comprensión, porque es la plataforma para analizar, interpretar, reflexionar, comprender y explicar “la realidad que se construye socialmente” (Berger & Luckmann, 2011). Sobre todo, si se ha observado que hasta el momento la función principal del profesorado se materializa en la repetición de experiencias soslayando la reflexión –planteada en la reforma a la educación normal-, necesaria para construir alternativas de enseñanza y aprendizaje, esta condición los sitúa en un plano de acatamiento a los requisitos administrativos.

En este orden de ideas, se estructura el análisis de la Reforma Curricular de Educación Normal como un proceso del cual se ha hecho cargo la sociología política. Otros conceptos relacionados a ésta son la innovación, el cambio educativo, la formación del profesorado y el currículum, se recupera el desarrollo de campos disciplinarios propios de las ciencias de la educación.

“Dado que la educación es una función social, el análisis de ésta permite dimensionar el papel de la escuela y del docente” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 28). Dewey (2004) aportó las bases de una concepción democrática, efectivamente la educación adquiere diferentes funciones mediante las que ha de fomentar en los alumnos el interés por los aspectos que conciernen de forma directa a la sociedad. El autor distingue cuatro aspectos de la educación en tanto función social: “a) naturaleza y significación del medio ambiente; b) el medio ambiente social;

c) el medio social como educativo; d) la escuela como medio ambiente especial” (p. 20). Según Dewey (2004) el ambiente de un ser humano es un ambiente social, las acciones educativas han de guiar la formación de los seres humanos para que cada uno de ellos se sienta con los demás de la responsabilidad de alcanzar los objetivos de la sociedad. “El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo. Ambiente designa algo más que los lugares próximos al hombre, designa continuidad con sus propias tendencias activas” (Dewey, 2004, p. 22)

“Por otro lado, la fundamentación de la reforma en la dimensión social incide en la definición de políticas y estrategias a seguir en el fortalecimiento de la educación normal” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 28). La reforma educativa se sustenta a partir del discurso de la sociología política de Popkewitz como principal precursor, su aporte al estado del conocimiento se basa en las relaciones entre tiempo y estructura con los problemas del cambio social.

En estas relaciones, el docente en formación de la licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria que realiza sus estudios en una escuela pública de la entidad, desde los inicios de su carrera debe comprender y dar significado a su profesión, donde ésta no debe ser aquella que reconoce la sociedad por la paciencia y tolerancia que muestran los profesionales de la educación en su labor diaria, por el cuidado y atención hacia los niños de este nivel educativo, que son al final de cuentas el centro de preocupación y la razón de ser de los padres de familia, más bien debe percatarse que su labor en el aula es de enorme trascendencia de un valor social y cultural verdaderamente impresionante por las primeras experiencias tanto familiares como escolares.

Se trata entonces de ubicar a la reforma curricular y a la construcción social de la realidad que los docentes formadores construyen en su cotidianidad, a partir de su experiencia y relación con los demás desde una mirada epistemológica y no tanto como la suposición que “la reforma equivale a progreso como consecuencia de nuevos

programas, tecnologías u organizaciones que incrementen la eficiencia, la economía y la eficacia” (Popkewitz, 2000, p. 117), ¿Por qué esta mirada? porque ello permitirá un acercamiento científico de construcción y no la preocupación reduccionista de política de estado.

Considero que los cambios en educación se logran a partir del conocimiento y del análisis de la realidad escolar en su dimensión cotidiana, como proceso gradual y no a partir de normas, decretos, políticas de Estado y discurso mercantil.

Popkewitz (2000) ha contribuido a la edificación de un campo disciplinario propio que ha tomado como objeto nuclear de su análisis a los procesos de reforma educativa constituidos a lo largo de la historia. Desde la sociología política, según este autor, la categoría reforma como tal, en primer lugar alude a conceptos diferentes en el transcurso del tiempo, en el contexto de los desarrollos históricos y las relaciones sociales, también depende en parte de las ideologías concretas del individualismo y la práctica profesional, en segundo lugar la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización, en tercer lugar las prácticas de la reforma contemporánea están relacionadas con los problemas sociales y de autorregulación, por último considera el cambio como parte de epistemología social.

El andamiaje epistemológico desde estos tres aspectos es fundamental para una concepción amplia de la reforma, porque se cimienta en el saber de la escolarización en cuanto práctica social, posibilitando su comprensión y accesibilidad a la investigación sociológica. Afincados en esta idea, la Reforma de Educación Normal tiende específicamente a la formación de sujetos responsables de la educación de niños y adolescentes.

Desde la dimensión epistemológica, “se concibe a la reforma curricular como un proceso permanente de cambio” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 28) ¿Qué implica este proceso?

Según Samaja (2004) La noción de proceso implica una serie de transformaciones, hasta alcanzar un cierto estado de desarrollo, por ello afirma que hablar de proceso supone, dar cuenta de un estado inicial o preliminar del sujeto, así como una serie de operaciones de transformación en forma sucesiva, acumulativa y progresiva, desde el punto de vista del resultado. (p. 47).

De acuerdo con Samaja (2004) el proceso de permanente cambio implica una acción transformadora, cierto sentido de sistematización, que a su vez permite cierto grado de orden por ser un componente esencial de cualquier sistema. Para argumentar esta postura teórica, Popkewitz (2000) propone respecto a la regulación social y a la teoría social, primero cuestionar ¿qué constituye la reforma? lo considera como fenómeno ecológico, reforma es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículum, en este sentido “no existe ningún significado ni definición esencial, como tampoco la reforma quiere decir progreso, en ningún sentido absoluto, aunque si tenga en cuenta las relaciones sociales y de poder” (Popkewitz, 2000, p. 14).

En segundo término, cabe reflexionar ¿cuáles son sus significados cambiantes con el tiempo? Al respecto, la significatividad es el rubro bajo el cual Schutz (1995) “incluye los tipos y formas de acción emprendida por el individuo” (p. 27). La acción es también explicada como la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, esto es “toda acción manifiesta es, al mismo tiempo proyectada y dotada de propósito” (Schutz, 1995, p. 22).

Por último, es importante preguntar ¿cómo surgen esos significados? Esta cuestión es esencial, porque permite organizar parte del problema de la realidad social, que según Schutz (1995) es el mundo de objetos culturales y sociales e instituciones que tiene relación directa con el mundo de la vida cotidiana, que denomina como aquella región en el que el hombre puede interactuar mientras opera

en ella. Los docentes formadores viven en un mundo académico que está determinado por su biografía y por su experiencia, por el tiempo de permanencia en instituciones de educación superior, por la configuración geográfica que sitúa a cada individuo de una manera particular, ya que toda experiencia es única y tiene relación con la perspectiva que el sujeto aprehende de la realidad, y la comprensión se hace en relación a la posición que ocupa en el mundo, por tanto se conforma un repositorio de conocimientos disponibles que consiste en el almacenamiento de experiencias que puede ser recuperado al momento de dar significado a su práctica cotidiana.

Esta concepción radica en que “todo conocimiento del mundo, tanto del sentido común como el pensamiento científico, supone construcciones, es decir conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento” (Schutz, 1995, p. 36), si bien, el sujeto que forma a nuevos individuos para la docencia estructura su pensamiento y su proceder a partir de algunos esquemas por el cual fue formado, lo que se trata es de ir develando esa construcción, pero desde un acercamiento conceptual y esquema teórico, “todas las construcciones científicas están destinadas a remplazar las construcciones del pensamiento de sentido común” (Schutz, 1995, p. 37).

Desde esta perspectiva, lo científico es obra de la humanidad y por tanto social, pero implica responder a necesidades concretas que los sujetos han querido investigar y no sólo desde el sentido común que se caracteriza por ser un conocimiento espontáneo en su origen, refleja una realidad de modo disperso y está basado en la convención o consenso, además se da sin haberlo buscado conscientemente, además puede ser producto de la necesidad de dar solución inmediata a un problema. La construcción científica implica un proceso de investigación para comprender y explicar la multiplicidad y variedad de fenómenos de acuerdo a la complejidad social y natural.

La formación es un proceso que barca toda la vida, es incompleto, inacabado, se considera que se realiza a partir de dos aspectos; por un lado, la condición del

sujeto (tanto docente como estudiante) para apropiarse de lo que le ofrece el mundo académico; por otra, el desarrollo social y profesional de la docencia. ¿Qué es lo que permite que los estudiantes de las escuelas normales se integren como docentes? Se podría decir que esa integración puede darse debido a la formación que recibieron, que sin duda implica conocimientos pedagógicos, disciplinares que les permite comprender y explicar el ejercicio de la profesión. Requieren de socialización que se convierte en un continuo, porque se construye en la interacción con los otros.

Esta premisa, permite acercarnos a la percepción de los docentes formadores y con ello dilucidar la formación como una forma de hacer, es decir ejecutar los procesos y el sentido práctico, lo que se gesta en las aulas al momento de la intervención docente y que supone el desarrollo de un profesional para la docencia actualizado que permitirá analizar cómo en los últimos sexenios la política educativa orienta los procesos del sistema educativo para la modernización educativa en las escuelas normales, por otra lado indagar cómo el ser de ese hacer a partir de nuestra realidad permite reflexionar las condiciones académicas en materia de reforma en nuestra cotidianidad.

Sin embargo no debemos soslayar que la formación de profesores de educación básica es identificada históricamente como tarea del Estado y como uno de los campos más atendidos por la política educativa, “las adecuaciones realizadas en las escuelas normales responden a las transformaciones del nivel de educación básica; a su vez estas adecuaciones se realizan por los cambios suscitados en la sociedad misma” (Figueroa, 2000, p. 119) , por ello nos corresponde revisar cómo se hacen esas adecuaciones y cómo se atienden desde la política pública.

Ducoing (2013) explica en los Estados del Conocimiento 2002-2011 (Procesos de formación publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE) La noción de formación se encuentra estrechamente vinculada a perfiles, objetivos y competencias en los que suelen basarse el currículum, al margen del análisis y la reflexión sobre

concepción del hombre, de la sociedad, de la formación en sí misma y del papel que las diversas instituciones educativas ha asumido o deben asumir en situaciones formativas. (p. 46).

Entonces encontramos una estrecha relación entre los elementos que se incluyen en los procesos de formación y los que institucionalmente se encuentran inmersos en el currículum de la reforma educativa vigente. Porque “los elementos constitutivos los centran básicamente, no como campo de prácticas y de acciones, sino como un terreno de reflexión y construcción conceptual, emprendido por los académicos que se dedican a elucidar, pensar y trabajar en la producción del conocimiento” (Ducoing, 2013, p. 49).

El problema de la formación no está resuelto en el campo de la intervención como lo explica Ducoing (2013) “las reformas, la formación de profesores, la formación en competencias, puestos en marcha en los diferentes sexenios no logran abatir ni aminorar los problemas de formación”. Por ello, como primera aproximación reflexiva al problema de la formación, se puede considerar como factor capital para las organizaciones, constituyente complejo tanto en su creación como en su socialización, resulta para toda estructura uno de los capitales más importantes. Las instituciones y sus estructuras no escapan a esta realidad, al contrario, precisamente son estas instituciones educativas las que tienen como función primordial la formación del profesorado. También la autora menciona que los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en la educación básica, no son suficientes para la continuación exitosa de estudios superiores o para comprender la información que se gesta día a día.

El reconocimiento que el desarrollo científico y tecnológico produce de varias disciplinas supera el ritmo de lo aprendido en la escuela, lo aprendido en ella resulta poco útil en el campo profesional y laboral, la formación, no siempre proporciona soluciones a problemas y necesidades sociales actuales.

Los sujetos que estamos formando en el sistema educativo mexicano distan mucho de ser críticos y creativos y de tener una autonomía intelectual y moral que cabría esperar de acuerdo con lo explicado en las leyes, en los planes y programas de estudio y en las teorías pedagógicas. (Yuren, 2000, p. 189).

El conocimiento aprendido en la interacción por un académico de un plan de estudios reformado, sólo podrá ser una realidad única y exclusivamente transformadora cuando se logren apreciaciones objetivas y operativas de la propia práctica.

La construcción de conocimiento en los procesos formativos, no es suficiente sobre la base de la experiencia, exige también de la interpretación, en ella convergen múltiples elementos, el enfoque disciplinario, la teoría, la política educativa, el liderazgo, el currículum entre otros. Al mismo tiempo están las expectativas en el desempeño, la comunicación asertiva, la expresión de ideas con claridad, enfrentar desafíos intelectuales, generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias, desarrollo de la creatividad para poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, capacidad para reflexionar sobre su hacer y constituirse en un profesional competente.

Pasando al cambio educativo, consustancial al concepto de reforma es tan simple y tan complejo, “sería todo mucho más fácil si pudiéramos legislar cambios en la manera de pensar” (Fullan, 2002, p. 141), pero estos cambios no van hacia cualquier dirección, tienen cierta complejidad propia, imponen acercamiento multidisciplinario. Es decir, la elucidación de las acciones de construcción de conocimientos nuevos, la formación de saberes en las escuelas, no se agotan en el ámbito de la sociología, psicología, pedagogía, filosofía con sus nuevas tendencias, ni tampoco desde el diseño curricular en los planes y programas vigentes, deben estar encaminadas al aprender a *saber*, y corresponde a los conocimientos teóricos de tipo científico, humanístico y tecnológico que deberán asimilar y adquirir los alumnos conforme a su plan de estudios.

El aprender a *hacer* se identifica no sólo con la práctica sino también con la estrategia, a fin de desarrollar en los profesores las capacidades de análisis y de síntesis para el planteamiento y solución de problemas, el aprender a innovar está orientado a desarrollar la capacidad inventiva y creativa de los alumnos, para utilizar el conocimiento científico, humanístico y tecnológico en el mejoramiento de la calidad y competitividad de los procesos productivos de bienes y servicios. El aprender a *ser* se relaciona con el fomento de los valores culturales, personales y con el aprender a vivir juntos; esto se logra situando al estudiante ante la realidad social y económica de su contexto, a fin de que adquiriera una conciencia crítica y desarrolle su personalidad como ciudadano del siglo XXI.

Otro elemento por considerar en la formación del profesorado de la licenciatura en preescolar, primaria y secundaria se refiere a los procesos de aprendizaje de los docentes, “en efecto los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, ya sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, o porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado” (Latapí, 2003, p. 18) ¿Qué implica la interacción? Para esta investigación, se toma como el escenario determinado por una comunidad a la que el docente pertenece, por un grupo de colegas que comparte ciertas tareas propias de una profesión y que pone énfasis en la importancia del significado e interpretación, pero como procesos humanos esenciales.

Con este antecedente, si se aprende en la práctica, entonces ¿cómo se ajusta la enseñanza a las exigencias propias de la intervención pedagógica? Porque este aprendizaje debe ser construido por la actividad consciente de la mente del profesor, puesto que “se trata de objeto teórico, de un objeto de reflexión que se enriquece y reestructura a medida que se clarifican sus relaciones y estructuras conceptuales dentro del respecto riguroso de ciertas reglas propias del desarrollo del conocimiento científico” (Flores, 2004, p. 7) por ello la necesidad de analizar algunas estrategias metodológicas de los profesores centradas en el aprendizaje de los estudiantes, a

partir de un referente pedagógico desde un enfoque reflexivo, que permita la comprensión de algunos fenómenos actuales que se dan en cada espacio áulico y de la relación con los intereses que el propio contexto demande, porque permite explicar algunos de los elementos más notorios del hacer cotidiano, en especial el de la práctica docente con sus características propias del acontecer pedagógico.

Por tanto, es fundamental la socialización de experiencias a partir de jerarquizar y conocer diversas estrategias, también potenciar la autonomía y creatividad del estudiante, en el trabajo áulico se observa el desarrollo de una actitud reflexiva a través de la problematización y la solución de problemas, la actitud analítica en razón de la investigación, además observan periodicidad en la orientación del diseño de la bitácora de observación y práctica profesional; reflexionan en torno a los principios pedagógicos a partir de la relación teoría-práctica y utilizan diseños creativos, desarrollan su autonomía a partir de estrategias pedagógica-didácticas y utilizan la indagación, el aprendizaje basado en problemas a partir de necesidades reales y la investigación para el dominio de contenidos.

Es fundamental para el docente formador la claridad del enfoque, las habilidades y las competencias a desarrollar en el alumno, solo entonces pueden entender el devenir de causas y proyecciones. A través del tiempo y las reformas que se han observado en estas últimas décadas podemos darnos cuenta de lo difícil que es lograr que el docente se apropie de estos conceptos y los lleve a la práctica, porque son muchos los factores que influyen en ello.

En los planes y programas el enfoque propuesto y la selección de contenidos de los programas de estudio se encuentra uno de los principales nudos problemáticos del proceso curricular, de acuerdo a Quiroz (2005) “en los programas se explica que los propósitos implican la reorientación del enfoque con el cual, tradicionalmente, se ha afrontado la enseñanza. La saturación de contenidos y sus pautas de organización son muy similares a las de los programas anteriores”, citado en (Escamilla, 2008, p. 70)

Otro aspecto en el discurso académico que se sustenta en esta investigación, y que también es necesario recuperar como esencia teórica de la reforma, es el caso de las comunidades discursivas, que según Castro (2002) se centra en tres aspectos: “la excelencia, la reestructuración y las políticas culturales” (p. 98), ya que las comunidades se definen por términos y límites provisionales, móviles y producen discursos que interactúan entre sí, con esta mirada se visualiza a la reforma de carácter social en la producción de conocimiento y no como mecanismos de consecuencias de política pública.

La noción de discurso se define por su carácter relacional y diferencial, en tanto que sus elementos adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, así en este campo las reformas educativas se pueden pensar en discursos diferenciales. Otro aspecto es la estructura abierta ya que su significado no se fija de una vez y para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo del cual se ubica, así “las reformas educativas adquieren un significado específico ligado al orden simbólico predominante” (Castro, 2002, p. 100)

El proceso de reforma sigue su marcha, independientemente de las transformaciones estructurales y políticas más amplias; éstas definen una suerte de efecto de cascada de la macro-política, “viendo a lo cotidiano como un simple reflejo de la acción racional o también interpretan en toda acción de los sujetos procesos intencionados desde el ejercicio de una resistencia política” (Castro, 2002, p. 99).

En cuanto a innovación y cambio educativo, “lo esencial del cambio es la forma en que los individuos se enfrentan a esta realidad” (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 36) realizar un análisis reflexivo sobre lo que implica este enfrentamiento, supone considerar ciertas características de sus procesos cognitivos que realiza de manera personal cada sujeto, “ya sea que el cambio se busque o se le resista o suceda por casualidad o designio, , la repuesta tiene carácter ambivalente” (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 37) porque el significado es personal y está determinado por diferentes

factores, sin embargo lo que nos interesa desde el punto de vista de esta investigación es cómo en esa realidad el sujeto formador va construyendo los significados del cambio que orienten la vida académica e institucional donde desempeña su práctica profesional.

Para ello, en este apartado se trata el significado del cambio individual para la sociedad en general, después el significado subjetivo, y cómo éste se vincula al campo educativo.

Nos hemos acostumbrado tanto a la presencia del cambio que rara vez nos detenemos a pensar que significa realmente, tal y como lo estamos experimentando a nivel personal y aún más importante, casi nunca nos detenemos a pensar lo que significa para otras personas cercanas. (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 36).

El cambio individual es relevante, incide en el contexto familiar, social, cultural, porque forma parte de las expectativas que como ciudadano se aspira, además se observa en el actuar, desde los valores, principios y estructura familiar en el tiempo de calidad dedicado, los problemas económicos, entre otros aspectos.

En el contexto social hay costumbres, tradiciones, que están formados por pequeñas piezas, que al unirlos forman una sola imagen e integran el significado subjetivo de cambio. Para dar sustento teórico a ello, recurriré al postulado de la interpretación subjetiva desde las construcciones de objetos de pensamiento en las ciencias sociales. “El punto de vista subjetivo se refiere a la interpretación de la acción y su encuadre en términos del actor” (Schutz, 1995, p. 60) pero, ¿Qué implica la acción? Según este autor es la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente, por otro lado, el término acto designa la acción ya realizada, toda acción manifiesta es, al mismo tiempo, proyectada y dotada de propósito.

La acción nunca está aislada, desvinculada de otra acción, divorciada del mundo, toda acción tiene sus horizontes de relación con la realidad social. Rosenholtz (1989) “describe la construcción subjetiva de la realidad como una parcela integrante de las actividades cotidianas”, en (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 39) ahora bien, desde el ámbito educativo, Lortie (1975) explica que los conceptos, la abstracción y las descripciones racionales de un nuevo currículo propuesto, no tiene sentido en el caprichoso mundo del maestro, “muchas propuestas para el cambio les parecen frívolas, no abordan las cuestiones de vinculación, gratificaciones psíquicas, programación del tiempo, desorden del estudiante, apoyo interpersonal, en pocas palabras no hay una razón para que el maestro crea en el cambio”, en (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 40).

Antes de entrar en el terreno de la innovación, es fundamental reconocer que los sujetos y en especial los docentes formadores necesitan experimentar y tener acceso a un abanico de posibilidades de su actuar profesional, que los motive a la construcción de un significado potencial para el cambio, el hecho de valorar diferentes formas de conocimiento cuestiona sus creencias, por ello el cambio resulta complejo, y más si es demasiado ambicioso, rápido o también lento porque es un proceso de comprensión e implicación.

“La innovación se da en condiciones de complejidad y siempre contempla la emergencia, lo inesperado como una característica intrínseca, sucede en condiciones de incertidumbre, nunca se puede reducir a cero, que es el estado de la certeza” (Arboniés, 2013, p. 6), por que el mundo contemporáneo parece interesante, pero es necesario fundamentarlo en una disciplina propia, en una ciencia de la innovación que tenga su propio cuerpo doctrinal, la esencia de la innovación está en la gestión de la incertidumbre y de las oportunidades frente a la gestión de los recursos.

Lo que se trata en este apartado, es revisar desde una mirada teórica cómo la innovación se hace presente en los docentes formadores, sobre todo en educación básica, para aproximarnos desde la sociología de la comprensión una posible

interpretación. ¿Cómo identificamos la innovación cuando sucede? ¿Qué indicadores hacen presente estas condiciones de complejidad? ya que pocas veces somos capaces de predecir o inferir la innovación para el cambio.

Para la primera pregunta, podemos centrarnos en Berger y Luckman, si la realidad se construye socialmente entonces no todo lo que se considera nuevo es innovación, porque algunas cosas aparentemente nuevas son una invención, más no una innovación, porque generalmente son combinaciones de conocimientos disciplinares.

Innovación y currículum

¿Cómo desarrollar la innovación, en la formación de docentes de educación básica? “Existe incluso, la probable situación que las complicadas discusiones previas a la acción agoten la energía necesaria para la implementación, de modo que, para el momento en que la innovación llega a su etapa de acción, las personas están exhaustas” (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 63).

La cuestión es determinar, si la innovación está al alcance del contexto educativo donde se desarrolla el proceso de formación, porque “La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en diferentes niveles de adaptación a la sociedad” (Gairín, 2003, p. 19).

Esta situación que se denota complicada, también se debe a la claridad conceptual con que se abordan los siguientes términos: reforma, cambio, innovación y mejora, que en ocasiones se aceptan como sinónimos y si bien comparten ciertos componentes, es necesario aclararlos desde su construcción conceptual, ello permitirá dilucidar el significado que desde el ámbito educativo y como categorías de análisis dentro de esta investigación son fundamentales, por tanto es muy importante analizar cómo se encuentran vinculados estos conceptos y valorar su uso pertinente dentro del ámbito académico, como se presenta a continuación.

Componentes constitutivos de la innovación

Reforma	Cambio	Innovación	Mejora
Cambios en la estructura del sistema, o revisión y re-estructuración del currículum	Alteración en diferentes ámbitos (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los procesos educativos más internos o cualitativos	Juicio valorativo al comparar el cambio o los resultados con estados previos, en función del logro de metas educativas
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos	Cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones)	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables en el aula/centro, de acuerdo con sus valores

Fuente: (Bolívar, 1999) Citado por Gairín: 2003.

Bolívar (1999), analiza la reforma en sus implicaciones desde la propia estructura y el cambio como componente que involucran alteración, variación, pero desde esta mirada para que exista innovación deber haber cambio en el desarrollo curricular y en su articulación con el proyecto social. Estas situaciones son tratadas por los docentes formadores cuando participan en reuniones de trabajo colegiado, donde se dan conversaciones concretas acerca de la práctica docente, también se diseñan las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de los diferentes trayectos formativos de la malla curricular.

Estas y otras acciones indican que los maestros formadores están dispuestos al cambio que implica la reforma curricular, porque es una necesidad que plantea niveles de adaptación, esto implica que “toda reforma se puede identificar con el intento de llevar a cabo modificaciones estructurales del sistema educativo como respuesta a cambios que se consideren necesarios” (Gairín, 2003, p. 20).

La perspectiva cultural del currículum se refiere a las experiencias de las personas y no a los diversos aspectos de lo configuran ¿qué es el currículum?, (desde esta analogía) se parece más a ¿qué es el fútbol? a: ¿qué es el hidrógeno? Es decir, “pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones, no es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (Grundy, 2000, p. 21), por ello el autor nos proporciona algunos elementos para su análisis y construcción.

Elementos para el análisis y reflexión del currículum

Ámbitos del currículum	Características básicas	Elementos de análisis y reflexión
Función social	<i>Enlace entre la sociedad y la escuela</i>	¿Qué aspectos determinan ese enlace? A qué necesidades sociales debe responder a escuela
Proyecto o plan educativo	<i>Compuesto de diferentes aspectos, experiencias contenidas</i>	A través de qué aspectos se devela la experiencia en el manejo de contenidos
Expresión formal y material	<i>Para abordarlo debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias</i>	Cómo se expresa de manera formal y material, cuáles son los elementos que lo determinan.
Campo práctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Analizar los procesos desde una perspectiva que les dota de contenido.</i> 2. <i>Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas de tipo pedagógico e interacciones comunicativas.</i> 3. <i>Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación</i> 	Cómo establecer un puente de articulación entre realidad práctica y diseño teórico del currículum
Actividad discursiva	<i>Como actividad académica e investigadora</i>	A través del proceso de la investigación

Fuente: adaptado de Grundy (2000)

Esta matriz es la base para la identificación de los componentes. Los ámbitos (primera columna) están estrechamente relacionados a partir de la función social de la educación explicado en la dimensión social y la dimensión epistemológica concebida a la reforma curricular como un proceso permanente de cambio, porque “necesitamos apoyarnos en un enfoque más holístico, complejo, superando las adquisiciones sobre el plan de estudios o el programa escolar, que son los conceptos más próximos al concepto del currículum” (Gimeno, et al., 2012, p. 46)

Entendido el currículum como construcción cultural, significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, desde la forma de organizar el pensamiento para darle significado, hasta las relaciones propias del contexto donde se desarrolla, por tanto, el proceso tiene lugar dentro de las condiciones que se conforma dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales.

Este tipo de acciones que bien pueden ser de carácter pedagógico, social, sociológico, epistemológico nos lleva a ver su significado en la entidad real como resultado de las diversas operaciones a las que se ven sometidos los estudiantes en su formación y no solo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna, encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación, diseño, evaluación, el currículum se plasma dentro de un sistema escolar concreto.

A menudo se escribe y habla del currículum en un sentido idealista, como si se tratase de una idea, sin embargo, el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, “no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana, es en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 2000, p. 19).

“El currículum proporciona orden a través de la regulación del contenido de aprendizaje y enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tienen que ocupar la escolarización, aquello de habrá

de aprender” (Gimeno, et al., 2012, p. 28). Sin embargo, la mirada de esta regulación de contenido va más allá de la simple instrumentación académica. “Porque la formación de los docentes está orientada a prepararlos para su trabajo de explicitación e interpretación del currículum formal, especialmente para garantizar una normalización del currículum real” (Gimeno, et al., 2012, p. 92)

El docente moviliza lo que sabe a partir de estructuras cognitivas para dar forma y sustancia al currículum real, su formación en el campo de las ciencias de la educación le proporciona estrategias que lo preparan para diseñar la planificación, la intervención, evaluación, con base a referencias teóricas y de su propia experiencia con el fin de ilustrar los saberes que inculcar. Los esquemas como organización cognitiva son parte del sujeto y figuran en su relación personal con el contexto, la cultura, y la formación académica.

Así mismo, el maestro formador, constantemente toma en cuenta las preferencias y resistencias de sus alumnos en la selección de actividades, el currículum no tendrá el mismo aspecto en un aula cuyos alumnos se sienten seguros ante las tareas repetitivas que les gusta, pero que no les exige reflexionar, ni discutir en términos académicos a otra que exige dominio de contenidos disciplinares y una re-significación constante de saberes.

Esta diversidad de prácticas pedagógicas que acumula la experiencia histórica de los docentes se pierde ante la necesidad de pretender homogeneidad en la formación, esa pérdida será una de las causas de la falta de variedad de ambientes de aprendizaje en lo que podía verse acogida la diversidad de estudiantes. El profesor queda preso para poder flexibilizar su práctica y mucha de la sabiduría que él posee para desenvolverse en situaciones de complejidad, en la vida cotidiana se va diluyendo. “La teorización del currículum tiene que ocuparse, necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículum” (Gimeno, 2012, p. 17).

Consideramos que en la acción educativa en todos los niveles educativos queda permeada por la realidad de la sociedad en que se desarrolla, es un proceso personal y colectivo, tiene como referente el contexto en que se inscribe y que trata de mejorar, transformar o innovar. Por tanto, los cambios sociales, culturales, económicos están presentes en las reformas educativas y como tales exigen modificaciones estructurales, novedades en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

Comprensión del significado del cambio educativo: implicaciones en las realidades subjetivas y objetivas

El significado que el mundo, el contexto y la vida cotidiana tiene para nosotros, regularmente involucra todo lo que acompaña nuestra experiencia, ya sea sentimientos, emociones, satisfacciones, acciones, lo que es reconocido por la estructura conceptual que poseemos y por las referencias simbólicas que disponemos.

Cuando conocemos proyectamos un significado de lo que percibimos, significado que se origina en el universo simbólico al que hacemos referencia, éste sólo se da en la medida que se está vinculando relacionamente con quien percibe códigos más o menos comunes. El significado del cambio educativo, desde esta perspectiva se construye en un nudo complejo de relaciones cuyos términos interactúan constantemente, este nudo guarda una dimensión social, cultural, simbólica y de significado que interactúa con las percepciones que vienen del entorno.

La educación en el cambio constituye un universo sumamente complejo, cualquier afirmación sobre ella es parcial. A lo largo de nuestra vida como sujetos, hemos construido una estructura conceptual para tratar comprender, y luego explicar el mundo que nos rodea, cuando reflexionamos sobre ello describimos que muchas prácticas y procederes están fuertemente relacionadas con nuestra historia de vida o

con nuestra formación profesional, estas realidades productos de la experiencia constituyen un fuerte vínculo con el significado que otorgamos a nuestras acciones.

Por ello, el cambio educativo busca reflexionar desde los acontecimientos más profundos qué implica la subjetividad de los docentes formadores, es decir cómo dan voz a sus acciones, a su vivencia y a su experiencia, cuando esto sucede, nos descubrimos, al descubrirnos nos transformamos y desvelamos nuestra subjetividad.

Desde esta mirada de investigación, la vivencia no es de todos, sino de alguien en particular, no es un experimento, ni una moda, simplemente es una forma muy particular de habitar en el tiempo y espacio. Cuando esta vivencia pasa por un proceso de reflexión se convierte en experiencia; la experiencia es lo que nos hace ser, pensar, lo que le da sentido al actuar, pero ¿cómo hacer este proceso de reflexión? ¿Cómo reconstruir socialmente esa realidad?

El problema del significado es muy importante para encontrarle sentido al cambio educativo, consiste en la forma en que aquellos que participan en el cambio pueden llegar a comprender qué deben cambiar y cómo se puede lograrlo de la mejor manera, dándose cuenta, al mismo tiempo de la interacción y reconfiguración mutua y constante del qué y cómo. (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 15).

Las soluciones deben convenirse por medio del desarrollo de un significado compartido, la conexión entre el significado, la acción individual y colectiva en situaciones cotidianas es el punto crítico donde se sostiene o derrumba el cambio.

Para explicar lo anterior, es necesario un posicionamiento teórico, que concuerde con la experiencia de los sujetos, y que argumente desde la vida cotidiana el actuar como docente, por otro lado el explicar los conceptos y términos de manera muy particular que se expresan en este estudio es fundamental, porque otorgan el significado en la construcción de conocimiento como aporte a la comunidad

académica que así lo considere pertinente, conservado su esencia como teoría científica.

Desde este marco, iniciaremos con los argumentos propios de construcción desde las ciencias sociales, porque “todo nuestro conocimiento del mundo, tanto el sentido común como el pensamiento científico, supone construcciones,” (Schutz, 1995, p. 36) por ello, el conocimiento que se genere a partir de esta investigación, tendrá su base teórica a partir de la explicación de la sociología de la comprensión y la teoría de la acción social. ¿Por qué desde esta perspectiva? Primero porque aquellas ciencias que quieran interpretar y explicar la acción humana deben empezar con una descripción de la realidad diaria comprensible para nosotros los hombres. “La realidad en que el hombre puede penetrar y transformar, en tanto que actúa en ella” (Luckmann, 1996, p. 9) pero esta realidad el sujeto no la construye solo, es necesario la relación y la representación para construir significados, en ésta se busca que esté orientado al pensamiento científico.

Teoría de las representaciones sociales (RS) como relación entre pensamiento y realidad de Denise Jodelet

Con el estudio de las RS como base teórica de esta investigación, se espera dilucidar la percepción que tienen los docentes de la reforma curricular de la educación normal, y cómo los docentes formadores de la licenciatura en educación básica van haciendo su construcción social de la realidad en el ámbito de la docencia. Para ello es fundamental reconocer los aportes de los grandes teóricos del pensamiento en materia de psicología social y de sociología de la comprensión.

El más grande precursor de esta teoría es *Serge Moscovici*, quien propuso el concepto de representación social en 1961. Desde entonces, se ha pasado de la elaboración del concepto a un desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales, porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo

colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. (Araya, 2002, p. 9).

Moscovici (1989) “identifica influencias teóricas sobre las RS: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Heider la descripción causal de la experiencia; La teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934); las teorías de Freud sobre la sexualidad infantil” (Araya, 2002, p. 20). Además de reconocer la propuesta de Berger y Luckmann, con la construcción social. Es importante recuperar la construcción social de la realidad desarrollada por Schutz (1995), porque asocia los significados que los sujetos atribuyen al mundo en que viven, y la teoría de las RS también enfatizan la importancia de los significados y el papel de los aspectos simbólicos en la interpretación de las personas.

Revisar a Durkheim (1858-1917) es importante, aunque él lo llamó representaciones colectivas “es una manera de traer a la reflexión las premisas y nociones, tales como la relación entre pensamiento y la realidad, el vínculo entre la representación y la acción, el carácter social de las representaciones, su relación con lo simbólico”, citado en (Ramírez, 2007, p. 18), porque además él reconoce tres grandes clases de representaciones: las sensaciones, la imágenes y los conceptos,

La aportación de Fritz Heider (1896-1988) ejerció influencia en el pensamiento de Moscovici (2000), en su planteamiento de que “las representaciones sociales implican un pensamiento social cuyo valor está fundado en la vida cotidiana, la descripción causal de la experiencia cotidiana implica un proceso constructivo” (Crespo & Freire, 2014, p. 274).

Con respecto al origen de los significados, Vygotsky (1896-1934) explica que es posible evidenciar que se halla en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos. Como es posible observar, los signos cumplen un papel fundamental para la comprensión de los significados, éstos surgen en la cultura y para

que el hombre se apropie de ellos es preciso entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo.

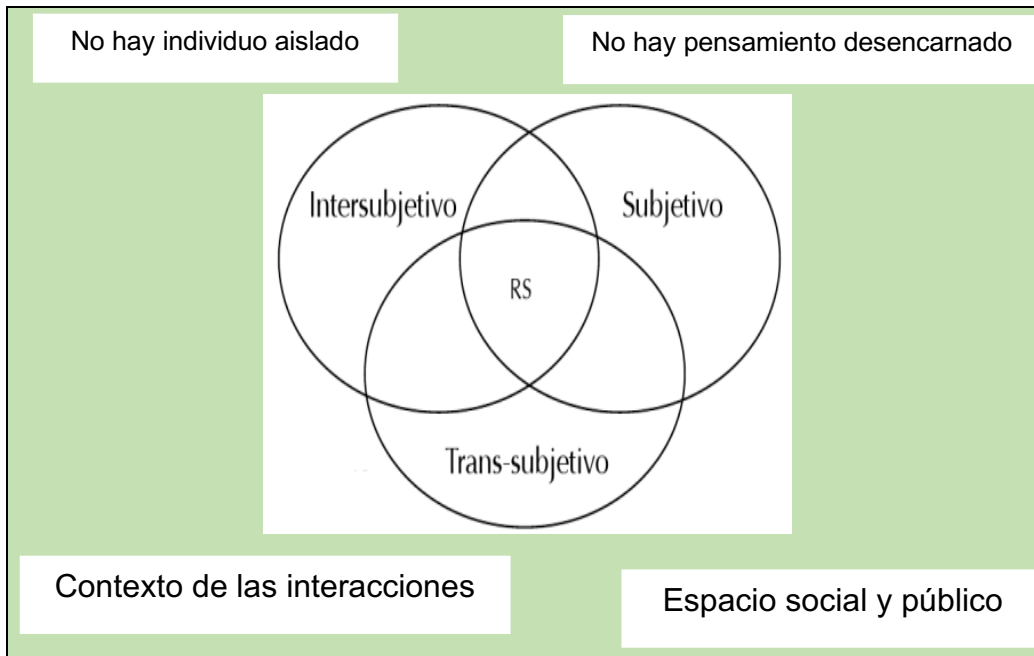
En cuanto a la evolución, se da en dos vías. La primera de ellas a lo largo del desarrollo del hombre (ontogénesis) y la segunda en la cultura, con respecto a la primera, según Vygotsky (1896-1934) “los significados y las palabras sufren un proceso de transformación ya que evolucionan al mismo tiempo que el sujeto se desarrolla y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento, estos surgen en la cultura”, citado en (Arcilla, et al., 2010, p. 41)

Respecto a la cultura, es el significado lo que se convierte en fuente y guía para la acción, de esta forma, el ser humano puede tomar cada vez mayor independencia de las determinaciones impuestas por el marco perceptivo sensorial inmediato, su acción se descontextualiza subordinándose cada vez más a los significados que él mismo construye y reconstruye en constante relación con los otros.

Sigmund Freud, en su obra “la psicología de las masas” y el “análisis de yo” escrita en 1921, anota un aspecto que impactó a Moscovici, “en la vida individual de las relaciones del individuo con sus semejantes, aparece integrado siempre el otro, como modelo, objeto, auxiliar o adversario y desde un principio psicología social en un sentido amplio” (Araya, 2002, p. 24).

Conforme postula la teoría de las RS Moscovici (1976), Jodelet (2001) “no existe representación que no sea de un objeto y de un sujeto” (p. 206). Revelar la constitución de las RS cuando es estudiada por individuos y grupos localizados en espacios concretos de vida, que se refiere a la subjetividad, intersubjetividad y tras-subjetividad, como se muestra en el siguiente esquema.

Las esferas de interacción de las representaciones sociales



Fuente (Jodelet, 2007)

La noción de subjetividad nos obliga a considerar los procesos que operan al nivel de los individuos mismos, que puede ser de tipo cognitivo, emocional, o depender de una experiencia particular y las connotaciones se van a caracterizar a partir de la pertenencia social. (Jodelet, 2007).

Esto implica reconocer en los docentes formadores algunas de sus emociones y cómo representan socialmente algunas de sus experiencias al momento de interactuar con sus estudiantes y las connotaciones que tienen que ver con el significado que otorgan a su práctica docente.

La intersubjetividad se refiere a las situaciones que, en un contexto dado, contribuyen al establecimiento de las representaciones que son elaboradas en la interacción, negociadas o establecidas en común en la comunicación verbal directa, construcción de saberes, expresión de acuerdos. (Jodelet, 2007).

Las representaciones sociales que construyen los docentes formadores se dan en la interacción, cuando se negocian acuerdos y establecen criterios de actuación, por ello es fundamental la construcción de saberes en conjunto, porque ello permite la generación y aplicación de conocimiento.

“La tras-subjetividad se compone de elementos que atraviesan tanto los procesos subjetivos como los intersubjetivos, su escala domina tanto a los individuos como a los contextos de interacción” (Jodelet, 2007, p. 208). Estos elementos de subjetividad e intersubjetividad, son los que nos interesa investigar, porque del contexto de actuación se construyen las representaciones sociales.

Con esta base teórica, es fundamental tener presente que la realidad educativa es compleja y la puesta en marcha de la reforma también lo es, pero es importante indicar que la mirada es eminentemente desde la función social y epistemológica, por ello la necesidad de argumentar desde una parcela de la realidad que sólo es posible explicar a través de la teoría.

Es importante considerar que el andamiaje de la base teórica que sustenta la investigación, se presenta en dos dimensiones establecidas en el acuerdo 650 de la reforma curricular de la educación normal, básicamente se contempla la social y la epistemológica, con un acercamiento desde la sociología política de la comprensión, con aproximaciones de los grandes teóricos como: Dewey (2004), Popkewitz (2000), Samaja (2004), Schutz (1995), Fullan y Stiegelbauer (2009), Berger y Luckan (2011), Gairín (2003), Bolivar (1999), Grundy (2000), Gimeno (2012), Moscovici (1989), Durkheim (1858-1917), Heider (1896-1988), Vygotsky (1896-1934), Freud (1921). Algunos otros como: Figueroa (2000), Ducoing (2013), Yuruen (2000), Latapí (2003), Flores (2004), Quiroz (2005), Escamilla (2008), Jodelet (2001) entre otros. Quienes han trabajado y desarrollado aspectos teóricos que se recuperan para dar sustento a esta investigación.

Capítulo III

Metodología del estudio

El desarrollo de la investigación se fundamentó de la interrelación entre los componentes de orden cualitativo y cuantitativo, fincado al paradigma socio-crítico de las ciencias sociales se desarrolló una metodología a partir de las representaciones sociales, así como su estructura en orden de ejecución, para conformar una articulación entre lo metodológico y su basamento teórico. Finalmente se concluye con la explicación de los procedimientos para el levantamiento de información, la instrumentación para el desarrollo del trabajo de campo desde la comprensión y las representaciones sociales.

En lo referente a la aproximación cualitativa “se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, por el contexto y los procesos, la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2007, p. 29). En esta forma de comprender el mundo, es como se sitúa desde la sociología de la comprensión y las representaciones sociales, no es que existan diferentes realidades porque existan diversas formas de pensamiento de las personas, sino que en este estudio la perspectiva de los participantes los lleva a formar significados a partir de su propia experiencia en la escolarización, en su cultura y desde su contexto social.

Desde el enfoque cuantitativo -que ha significado un gran dilema para las ciencias sociales- “la realidad social es definida como si fuera exterior al individuo, visualizada similar al orden natural” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 98). Por tanto, para la integración de ambos enfoques, requiere que no se pierda de vista los presupuestos sobre la realidad social, teniendo en cuenta que lo “cuantitativo hace énfasis en las dimensiones objetivas, es decir lo aspectos institucionalizados y el cualitativo en lo subjetivo, es decir, en la percepción del comportamiento regulado” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 100).

El gran reto estribó en la articulación de los hallazgos, para que la interpretación no resultara solo reflexiones paralelas sin retroalimentación, porque el enfoque cuantitativo de investigación en el ámbito educativo también permite análisis dinámicos de los cambios que puede experimentar una población.

Desde ambas aproximaciones, las características del objeto y sujeto de la investigación se refieren a quién y qué se estudia, la investigación en el ámbito educativo “se interesa por la manera en que las complejidades de las interacciones sociales se expresan en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones” (Vasilachis, 2007, p. 34).

En este tejido conceptual y metodológico de elementos, fue fundamental la sistematización de la ruta metodológica, dando la importancia a los procesos que están presentes en la construcción de la realidad y de las representaciones sociales, que las personas conceden a la reforma curricular, en lo general tratándose del estudio de los formadores de docentes de las escuelas normales públicas del Estado de México y en particular de los licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria.

El análisis de la formación de los licenciados en educación básica que se gestan en las Escuelas Normales es esencial para la identificación de los mecanismos de interacción que los docentes expresarán desde lo cotidiano, el punto es cómo sistematizar para dar orden al proceso de investigación. Es importante considerar que “la sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez posibilita su comprensión” (Jara, 2000, p. 23).

Sin embargo, “sistematizar no es: a) narrar experiencias, aunque el testimonio pueda ser útil para sistematizar, debe ir mucho más allá de la narración; b) describir

procesos, porque aunque sea necesario hacerlo, se requiere pasar del nivel descriptivo al interpretativo” (Jara, 2000).

Este tránsito del nivel descriptivo al interpretativo está fundamentado en diseño de la investigación, porque la construcción de argumentos se deriva de un enfoque comprensivo apoyado desde la sociología. Otro aspecto importante se refiere a “clasificar experiencias por categorías comunes, esto podría ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar el proceso sobre experiencias y hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas” (Jara, 2000, p. 25).

La narrativa de la vivencia en el aula desde lo cotidiano es fundamental, sin embargo, para que ésta se convierta en experiencia, es fundamental el proceso de reflexión, se describe el proceso, se interpreta, se fundamenta teóricamente y se reconstruye. Por tanto, la producción de un nuevo conocimiento, condición de esta investigación, impone al menos dos componentes básicos; el primero tiene que ver con el proceso y el segundo el resultado, ambos están íntimamente relacionados y uno depende del otro, pero es importante diferenciarlos, sobre todo a la hora de definir su construcción.

La diferenciación y complementariedad, permitió comprender cómo se desarrolló la experiencia, por qué se dio precisamente de esta manera y no de otra, dar cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, cómo se produjeron y por qué se produjeron. Al sistematizar “se pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el trascurso de la experiencia, asimismo explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso” (Jara, 2000, p. 23).

En esta etapa metodológica, el proceso de sistematización permitió entender la lógica de las relaciones entre los distintos elementos que se van documentado al momento de indagación, se trata de ubicar coherencias y también incoherencias,

porque como todo fenómeno educativo, hay elementos que se encuentran, descubren o interpretan sin ser componente principal del trabajo. Es necesario tener siempre presente que cada experiencia de educación es única e irrepetible, pero esto no significa que se pueda entender y mantener aislada cada una dentro de su propia verdad, cualquier práctica social transformadora tiene intenciones, apuestas, desarrollos y resultados que definitivamente sirven de inspiración o advertencia a otras prácticas similares.

Este proceso metodológico, es un esfuerzo riguroso para formular categorías, clasificar y ordenar elementos empíricos a partir del sustento teórico, hacer análisis, síntesis, inducción y deducción, para obtener conclusiones y formular pautas para su argumentación práctica, esto permitió relacionar los procesos inmediatos con su contexto, confrontar el quehacer práctico con los supuestos teóricos que los inspiran, permitiendo incentivar un diálogo entre saberes, una articulación creadora entre el saber cotidiano y lo teórico para que se alimenten mutuamente. Por ello se recuperaron las Finalidades de la investigación cualitativa, según Vasilachis (2007).

- 1) Comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas, experiencias, a los sucesos y situaciones en los que participan.
- 2) Comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones.
- 3) Identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos.
- 4) Comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar.
- 5) Desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada (p. 31).

De estas finalidades se recuperan los significados, el contexto, sucesos y acciones, explicaciones, que los participantes definen en su relación con el otro, la forma que interactúan y el significado que otorgan a la reforma que hizo presente la SEP desde su recién modelo.

Desde lo cuantitativo:

- 1) Se seleccionó el tema de investigación, se formuló conceptual y teóricamente.
- 2) Se seleccionaron las categorías, dimensiones y variables a examinar.
- 3) La información expresada matemáticamente se relacionó con los referentes concretos, ya que ésta no solo ha determinado la manera de hacer ciencia, sino también la forma de pensar y vernos a nosotros mismos, a los otros y al entorno en que nos desenvolvemos.

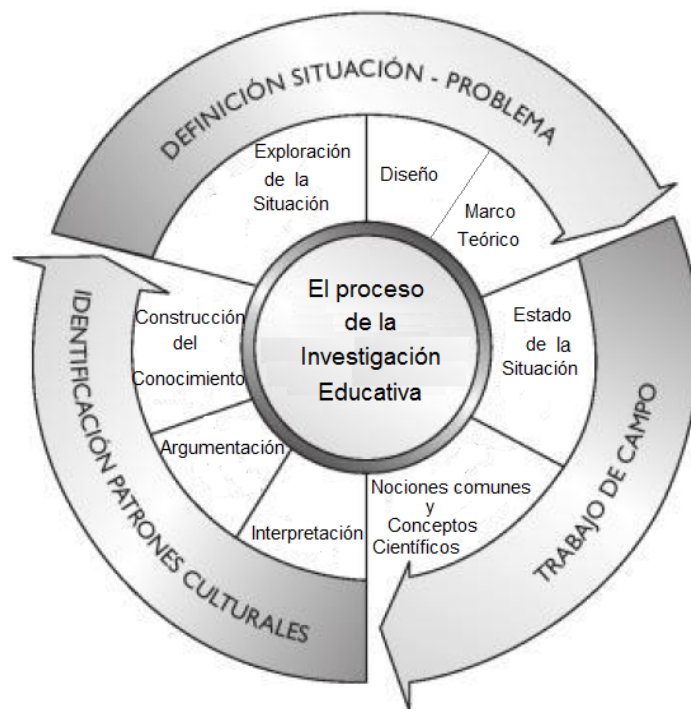
Desarrollo del proceso metodológico de la investigación educativa

Para Bonilla y Rodríguez (2005) ni el conocimiento de la realidad natural, ni el de la realidad social se adecuan a la medida de aquello a ser conocido, sino aquello a ser conocido se reduce a la capacidad humana de comprender y explicar, el límite del conocimiento humano es proporcional a los instrumentos con que contamos para percibir la realidad. (p. 50).

En este proceso de investigación en el ámbito educativo, de entradas múltiples que se retroalimentan con la experiencia y el conocimiento que se va adquiriendo de la situación, se recupera a Bonilla y Rodríguez (2005) y se fundamenta en tres grandes momentos que incluye ocho etapas. Respecto a las entradas múltiples, se menciona: la vida cotidiana en las aulas, las representaciones, los significados, la incertidumbre, los patrones de comportamiento. En Relación a la retroalimentación, la experiencia es

parte fundamental del conocimiento del sentido común que los individuos y grupos utilizan como vehículos de comunicación en la vida cotidiana. Y en cuanto al conocimiento adquirido de la situación, se basa en las proposiciones teóricas, metodológicas y epistemológicas que hacen referencia a esquemas comprensivos y explicativos que se relacionan con acciones concretas, como se ejemplificó en la siguiente figura que se expresa de forma gráfica el proceso seguido:

El proceso de la investigación educativa



Fuente: Adaptación de (Bonilla & Rodríguez, 2005)

Esta figura representa el proceso seguido en la investigación, si bien se estructura de manera gráfica para una mejor explicación, en este capítulo se manifiesta de manera muy específica para su desarrollo y comprensión.

Definición situación - problema

Exploración de la situación

En esta investigación, lo que se desarrolló en el capítulo I, permitió construir los aspectos fundamentales de indagación sobre las representaciones sociales de una muestra del profesorado de educación normal, en un contexto específico, como lo es las escuelas formadoras de docentes que ofrecen la licenciatura en educación básica y en un tiempo determinado que comprendió el ciclo escolar 2016-2017. Hablar de la reforma curricular en educación normal, tiene varias dimensiones, ejes de discusión y análisis, por tanto, es necesario *enfaticar tres aspectos*:

- a) La descripción e interpretación de significados subjetivos atribuidos a situaciones y acciones.
- b) El lenguaje como medio para explorar procesos de comunicación y patrones de interacción dentro del grupo social.
- c) La construcción de la teoría a través del descubrimiento de patrones y conexiones en los datos. (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 130).

Respecto al primero, por ser la reforma un proceso de cambio, innovación y mejora, el significado tiene implicaciones en uso de términos, definiciones y conceptos, los patrones de interacción son lo que nos interesa investigar, porque si bien, se puede apreciar un proceso de comunicación en al ámbito académico, social, político, administrativo, desde el punto de vista de este trabajo nos interesa la construcción del conocimiento pedagógico dentro de este grupo social como docentes formadores de docentes en el ámbito de la educación preescolar.

El segundo, es relevante en este proceso de investigación, porque se articula con la comprensión y las representaciones sociales, es precisamente la descripción de cómo vive la reforma el docente formador, en esa descripción se recupera el escenario de actuación, de vida cotidiana, de significados, de relación con el otro ya sea docente, estudiante o directivo, pero lo importante es trascender a la interpretación de significados subjetivos, es decir en colectivos, para de esta manera explicar cómo se construyen atributos a las acciones que determinan diferentes situaciones o cómo a partir de las situaciones se opta por determinadas acciones.

El tercero es parte fundamental, por ser tesis doctoral su esencia radica en construir explicaciones de nivel teórico y para ello es necesario indagar en los patrones (esquemas) interpretativos y su conexión con datos aportados por la población participante.

Para iniciar con el estudio de estas dimensiones y el desarrollo de esta investigación, se optó por elegir a la muestra y se integró con 120 profesores que imparten docencia en cuatro escuelas formadoras de docentes de nivel básico en el Estado de México.

Los cuatro centros escolares imparten estudios de licenciatura, entre ellos para la educación preescolar, también ofrecen primaria y educación secundaria con especialidad en inglés, algunos de ellos se especializan en una u otra formación.

En este estudio, prácticamente se aplicó un censo ya que de un total de 120 académicos, el cuestionario lo contestaron 113, lo que constituye un 94 % de la población total, por lo que las respuestas tienen un alto nivel de representatividad. Cabe diferenciar lo referido a la entrevista de orden cualitativo, que solo se aplicó a 20 docentes formadores distribuidas en las cuatro Escuelas Normales de la Entidad.

El diseño, un acercamiento a la realidad: representaciones sociales

La investigación se fundamenta en las representaciones sociales (RS) porque estas finalidades se articulan con el proceso que configura la forma de abordar la investigación, ya que las RS surgen como una respuesta desde la psicología social para explicar el pensamiento de las personas y cómo éste guía las acciones cotidianas, lo explican algunos autores que atienden a las RS como: Castoriadis (1922-1997), Levi-Strauss (1908-2009), Husserl (1859-1938) y Michel Foucault (1926-1984) entre otros a partir de comprender el conocimiento del sentido común y de lo cotidiano. Estos aspectos se desarrollan a continuación de manera específica a partir de lo explicado en el diseño, que se sustenta en la propuesta de Jodelet (ver capítulo I), que recupera del fundador Moscovici en 1961.

Para ello, primero se tratará la construcción selectiva, que implica que las informaciones con igual contenido, sean procesadas diferencialmente por las personas, esto implica que el trabajo sobre representaciones sociales “pasa por esquemas de creencias consideradas verdaderas o inadecuadas, valorización de saberes de sentido común, concientizaciones críticas de posturas ideológicas, resignificaciones de las situaciones de vida,” (Jodelet, 2007, p. 204).

Esta comprensión de significados que los actores dan a sus acciones y que son procesadas diferencialmente permite extraer las enseñanzas de sus propias experiencias, lo interesante es compartirla con otros, esto debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos investigación, de la misma manera aprender de la experiencia de otros. Pero para transformar la realidad, hay que comprenderla, ello nos plantea el reto de producir conocimientos a partir de nuestra inserción concreta y cotidiana en procesos sociales específicos que hacen parte de esa realidad y que vamos construyendo en la cotidianidad. Como menciona Kemmis (1999) “el valor, la significación, y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen; al menos en cuatro planos”:

- 1) No podemos comprender adecuadamente en el sentido y la significación de una práctica docente sin referirnos a las intenciones del profesional.
- 2) El sentido y la significación se construyen en el plano social, no solo los interpreta el agente, sino también los demás.
- 3) El sentido y la significación se construyen en el plano histórico de esa situación.
- 4) El sentido y la significación se construyen en el plano político. (p. 24).

En la práctica profesional, los docentes formadores construyen escenarios de participación en el plano social, hay una constante vinculación con educación básica, desde la formación del profesorado que ellos vivieron, hasta las demandas actuales de la reforma integral de educación. Por ello es que la significación que se da a la reforma está en razón de su percepción, inclusive en el plano político.

Al respecto, de la construcción en el plano individual del profesional, en lo social, en lo histórico, en lo político, existe una necesidad de integración, es decir “relacionar los elementos, poner de manifiesto sus puntos comunes, reforzar los nexos que hay entre ellos, tejer una red, hacerlos solidarios entre sí, unirlos, asociarlos, adherirse en conjunto, pero sin fusionarlos ni confundirlos, en otras palabras, agruparlos en un sistema” (Roegiers, 2004, p. 30). Sin embargo, es la propia experiencia de los docentes formadores la que define límites y posibilidades, así como las configuraciones respecto al significado de la reforma educativa.

El segundo aspecto es el esquema figurativo, el discurso se estructura y se hace objetivo en un esquema de pensamiento sintético, consensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas, esta simplificación en la imagen es lo que permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas. “En una situación de comunicación, el individuo se expresa siempre en su sentido de una construcción, donde sus procesos cognitivos se articulan tanto como sus códigos lingüísticos, este campo está compuesto por la pertenencia social, familiar, redes

afectivas, competencias verbales” (Jodelet, 2007, p. 75). Son los esquemas de creencias que los formadores de docentes estructuran a partir de su experiencia con los estudiantes normalistas.

Al respecto un esquema aparece en la obra de Piaget, para él es una estructura cognitiva determinada que puede ser transferida y generalizada, puede producirse en diferentes niveles de abstracción”, y las estructuras cognitivas son “las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza la determinan. Citado en (Medina, 2000, p. 12).

Las aportaciones de Medina llevan a formular la siguiente interrogante ¿cómo analizar este escenario en función de un análisis de contextos? Los planos de análisis que me parecen importantes son las acciones y relaciones que los participantes comparten, al hacerlo articulan construcciones que van conformando a través de su temporalidad en el desarrollo de los trayectos formativos del plan curricular. Al respecto, se entretajan historias, posicionamientos, aspiraciones, deseos de futuros posibles, imaginarios.

Estos esquemas permiten la comunicación, porque recolectan historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros. “Las historias personales son, formas de acción social con sentido, construidas en circunstancias concretas cuya realización tiene lugar en determinados contextos, que ocupan un lugar relevante entre las diversas formas en las que se lleva a cabo la vida cotidiana” (Vasilachis, 2007, p. 31)

El tercer aspecto es la naturalización ¿cómo sustituir un concepto abstracto por imágenes? o ¿cómo percibir una imagen sobre un objeto simbólico? “En este caso los conceptos se transforman en categorías del lenguaje (categorías sociales) que permiten entender y ordenar los acontecimientos concretos. La representación se

entiende a través del proceso de anclaje” (Salazar & Herrera, 2007, p. 270). En este sentido la finalidad es presentar algunos campos de discusión, derivados del trabajo académico con sus pares o en la relación con los estudiantes, porque ello permitirá determinar el “anclaje” que otorgan a ciertos significados a través de su lenguaje.

El proceso de anclaje permite entender la forma como se arraiga socialmente la representación de un objeto, el significado, la utilidad que a éste se le confiere, mediante el anclaje, los objetos representados dentro del sistema de pensamiento preexistente se van a integrar u organizar cognitivamente, es decir se le confiere un significado a algo que no lo tenía dentro del contexto social. (Salazar & Herrera, 2007, p. 271)

¿Cómo se arraiga socialmente una representación de un objeto? en este caso un objeto social. Las escuelas normales formadoras de docentes en el Estado de México son por naturaleza institucionales, no me refiero a la institución educativa, sino al sistema de convenciones sociales y políticas derivadas del Gobierno Estatal y Federal, por tanto el sistema de pensamiento preexistente radica a partir de los marcos normativos, políticos e ideológicos del sistema educativo, el anclaje se puede apreciar desde la forma en el docente estructura su pensamiento para actuar en el desarrollo del plan y programas de formación docente.

Continuando con el fundamento metodológico, a continuación, se presenta el marco teórico, explicado en la representación gráfica anterior.

El Marco teórico que sustenta el trabajo de campo

Su construcción permite vincular de forma lógica y coherente los fundamentos derivados de la teoría, de modo que no solo significa reunión *corpus teórico*, sino también analizarla, criticarla, comentarla, reconstruirla, por ello “en las disciplinas de las ciencias sociales se denomina marco teórico a la opción que hace el investigador

por una determinada teorización desde la cual va a abordar su trabajo, siempre como un proceso de construcción de conocimiento” (Borsotti, 2007, p. 46). Este aspecto es parte del valor a una investigación, un objeto de estudio es parte de una realidad y que solo puede ser explicado a través de la teoría, por ello este sustento se expone de manera muy precisa en el capítulo II de la presente investigación.

Trabajo de campo

Para su realización, se articulan dos aspectos: el primero es el estado de la situación, el segundo las nociones comunes y conceptos científicos. Éste es importante, porque es la base empírica de la investigación y los aspectos se denominaron así, porque están en constante relación con las acciones que actualmente viven las instituciones de educación superior formadoras de docentes, también porque es el enlace entre lo que se construye en la cotidianidad y los conceptos científicos desde el ámbito de la docencia.

Estado de la situación en la selección de los informantes

En educación superior, estamos en una situación de cambio, complejidad, de caos, según Cereijido (2013) “cuando se trata de entender la realidad, el todo es muchísimo más (y hasta muy distinto) que la suma de sus partes, que las diversas disciplinas habían recortado para estudiar por separado” (p. 253). Según este autor, el estado de situación del sistema de educación superior se hace aún más complejo por estar condicionado por el desarrollo, demandas y presiones del ámbito macro social en que se desenvuelve, identificando tres factores, el territorio, la población y la infraestructura física.

En este marco reflexivo, investigar desde la situación que el docente formador enfrenta cada día, de los retos, de las necesidades propias del contexto, permite acercarnos a la realidad de una manera cotidiana, “existe flexibilidad de diseño y

sensibilidad al contexto permitiendo ir estructurando y modificando el proceso de inmersión en la situación investigada, es decir evoluciona en respuesta al contexto, a los datos y al análisis” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 131).

El significado que los docentes otorgan a la reforma se va modificando, a pesar de que su inserción es relativamente reciente, es decir desde 2012 con su respectivo re-acomodo en 2018, ya tenemos egresados con dicho plan de estudios reformado y la perspectiva cambia, el significado es diferente, los participantes tanto alumnos como docentes ven una nueva forma de abordar los trayectos formativos. Es por ello que “los estudios recientes son interactivos, dinámicos y emergentes, en ellos el problema, los objetivos, las estrategias de recolección de datos, los datos, el análisis, la interpretación y la validación están inextricablemente tejidos a lo largo del proceso de investigación,” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 133)

Los procesos de investigación son interactivos, dinámicos y emergentes porque se dan en comunidades de aprendizaje permanente, la relación docente – alumno, alumno-tutor, tutor-personal directivo entre otras, mantiene una estrecha relación en los procesos de formación. El estado de situación como categoría de trabajo que se propone en este marco metodológico y que es recuperado de Bonilla & Rodríguez, pero con adecuaciones como investigador educativo y alude precisamente a esos aspectos que son contemplados como una fase fundamental en la investigación en el ámbito educativo.

Como la situación es dinámica, las estrategias de recolección de datos es parte fundamental en el campo de las ciencias sociales, porque son un conjunto de acciones para lograr un determinado fin, son intencionadas y permiten la reflexión en su desarrollo, y no solo es la aplicación de instrumentos para tal propósito. En esta recolección de información los sujetos informantes son los docentes formadores de docentes en educación básica, donde los académicos de tiempo completo que desarrollan actividades de gestión, intervención e investigación.

Con este enfoque, el procedimiento de muestreo en este estudio se fue adaptando de acuerdo a las necesidades propias de las personas que desarrollan esta noble tarea. En esta investigación, la muestra no se seleccionó, más bien se configuró, es decir no se elige como tal o se busca informantes desde el propio proyecto de investigación, al decir se configura es porque se va estructurando a través de las diferentes etapas del proceso de recolección de datos, en nuestro caso desde las reuniones de academia, el trabajo colegiado, entre otros espacios de conversación.

A diferencia de los estudios de naturaleza única y exclusiva cuantitativa, las variables con base en las cuales se configura la muestra de esta investigación no se predeterminan, éstas sólo pueden identificarse después de una primera inmersión exploratoria en la situación y aún después de esta primera indagación, dichas variables pueden ir cambiando a lo largo del proceso. ¿Cómo fueron cambiando? desde el discurso, la apropiación de un nuevo lenguaje, la participación en proyectos de intervención.

Por otra parte, las variables no se operacionalizaron como en los estudios explicativos, es decir en variable dependiente e independiente, porque no se partió de ellas, sino que fueron emergiendo de manera inductiva a partir de los datos que son parte de la vida cotidiana de los formadores, por tanto, además de una representatividad estadística de ausencia, presencia, relación, también se buscó en este tipo de estudio es una representatividad cultural, es decir comprender los patrones en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio.

En este sentido, al momento de considerar a los candidatos informantes, fue fundamental considerar que se cumplan dos componentes: la adecuación y la suficiencia. En cuanto a la primera, se cubrió al conformar la muestra por las personas más representativas de la comunidad normalista, quienes están con capacidad de proveer la mayor cantidad de información posible sobre el problema de estudio. El criterio de suficiencia se trabajó con todas las posibles fuentes de información

(personas, lugares, eventos, tipos de datos, tiempos) para responder a la pregunta de investigación y obtener una descripción comprehensiva del fenómeno estudiado.

Por tanto, respetando algunos de los criterios básicos de la investigación cualitativa, no fue necesario establecer un número mínimo fijo de participantes para conducir la investigación de manera sólida, sin embargo, sí se necesitó recolectar información profunda para describir en detalle la situación objeto de estudio.

La recolección de datos es secuencial en el conocimiento de la realidad según sea visto por sus miembros, porque cada uno de ellos aporta elementos de análisis de manera muy particular y que esto es uno de los rasgos más sobresaliente de los métodos cualitativos. Aunque a primera vista pueda parecer un proceso un tanto caótico, complejo, que si lo es, lo fundamental es que las etapas que se proponen en esta metodología a partir de una revisión exhaustiva y de nuestra propia experiencia como investigadores educativos, el lector las encuentre claramente definidas, por tanto el diseño debe garantizar un proceso sistemático que permita, por un lado, captar información sobre los aspectos más determinantes de una realidad y por el otro ir valorando la validez de las distintas fuentes de información y construcción del conocimiento.

Nociones comunes y conceptos científicos

El conocimiento científico no puede construirse sin crítica. Los datos sensoriales claros y netos oscurecen el conocimiento, porque inducen a pensar que se conocen los objetos tal y como son, sin embargo, no hay observación libre de teoría. Por tanto, el riesgo de lo que parece claro es que impida tomar conciencia de la teoría, ésta puede volverse invisible para el sujeto haciéndose imposible, en consecuencia, someterla a crítica. Quien cree conocer el hecho, siempre lo conoce mediado por una interpretación. (Camilloni, 1997, p. 14) .

Los formadores de docentes inducen a pensar que conocen los objetos como tal, al decir objetos nos referimos a los objetos abstractos, porque los hay físicos es decir tal y como lo captamos a través de los sentidos (duro, áspero, grueso entre otras propiedades), pero también hay objetos sociales. Al decir abstracto se refiere a las representaciones que los docentes tienen de lo que conforma la docencia, y la forma más factible de acercarnos a ellos es a través de las palabras y su discurso, pero las palabras, los conceptos, los términos, las definiciones, los significados deben concretarse desde el campo de las ciencias.

Con la idea expuesta, Camilloni (1997) propone que los significados son guiados de uno a otro medio, pueden transformarse o hacerse más resistentes al cambio, pero “el espacio cultural es determinante para el contenido que se construye, porque todos los aprendizajes son contextuales, las representaciones están mediadas por el contexto en que fueron construidas” (p. 29).

Lo que se trabaja en esta investigación es precisamente la transición entre la noción común que expresa un académico ante una reforma curricular y cómo va construyendo escenarios para la apropiación de conceptos científicos en el ámbito de las ciencias sociales.

Identificación patrones culturales

El siguiente momento incluye tres etapas: la interpretación, la argumentación y la construcción del conocimiento. La concepción del mundo académico por parte de los docentes formadores no es simplemente un sistema lógico de conocimientos en las ciencias de la educación, también lo es un sistema de convicciones que motiva de modo consciente su actividad profesional, pero esta concepción del mundo es la más compleja y en ella intervienen las etapas antes mencionadas.

Interpretación

En el diseño de la investigación, su base radica en las representaciones sociales, sin embargo, al momento de llegar a esta etapa, fue necesario acudir a la teoría de la interpretación desarrollada por Paul Ricoeur (2000), según él, “lo que se comunica en el acontecimiento, no es la experiencia del hablante como ésta fue experimentada, sino su sentido. La experiencia vivida permanece en forma privada, pero su significación, su sentido, se hace público a través del discurso”, en (Monges, 2006, p. 10). Por ello, en la interpretación emerge una nueva problemática, que tiene diferentes campos de investigación, pero, lo que en estos momentos nos interesa es lo que vive el docente formador y cómo le da sentido a su práctica profesional.

En este componente se consideran las categorías utilizadas en el diseño de Jodelet (2007), con algunas aportaciones de orden personal y se instrumentan a partir de: la actitud, la información, el campo de representación, conceptos afines, las ideologías, las creencias, la percepción, los estereotipos y la opinión. Para ello se instrumenta a partir del siguiente cuadro de análisis.

Cuadro 4 Categorías utilizadas en el diseño instrumental

Categorías	Forma de recuperación de información	Cómo se visualiza en los docentes
La actitud	<ul style="list-style-type: none">• Orientación en la conducta (aspecto afectivo, emociones, sentimientos, acciones)	<ul style="list-style-type: none">• Por su calidad humana, responsabilidad, compromiso, su actuar.
La información	<ul style="list-style-type: none">• Organización de datos, hechos, sucesos, explicaciones, fundamentos, asociaciones interdisciplinarias	<ul style="list-style-type: none">• El uso de analogías, explicación sobre una realidad, su relación con los otros, el poder.
Campo de representación	<ul style="list-style-type: none">• Jerarquización en cuanto a: actitudes, opiniones, creencias, vivencias, valores	<ul style="list-style-type: none">• Sus prioridades, necesidades, valores, correspondencia y

		congruencia en sus acciones
Conceptos afines	<ul style="list-style-type: none"> • A través de la interpretación y construcción de realidades 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso del lenguaje
Las ideologías	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de un objeto social específico 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de sus juicios, percepción, actitudes, compromiso, responsabilidad.
Las creencias	<ul style="list-style-type: none"> • A través de lo que dice que hace “yo creo que” 	<ul style="list-style-type: none"> • Por el curso de acción o estado de existencia como deseable
La percepción	<ul style="list-style-type: none"> • Por el procesamiento de información y lo simbólico 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus respuestas de orden social y su relación con lo académico
Los estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> • Por su apropiación y su sentido de pertenencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad con la docencia.
La opinión	<ul style="list-style-type: none"> • Por la toma de posición acerca de una situación o problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Por su actuar y discurso.

Adaptado de Jodelet (2007)

Iniciando con la explicación de categorías, forma de recuperación de información, cómo se visualiza en los docentes, se procede a su desarrollo empezando por la actitud.

La actitud, consiste en una estructura particular de orientación en la conducta de las personas, en este caso los docentes y en especial en esta investigación la función es dinamizar y regular su acción, se recupera el aspecto afectivo que se da en cada representación y cuál es la reacción emocional acerca de la reforma curricular. La información se refiere a la organización de datos, hechos, eventos que tienen los formadores de docentes respecto a una situación social determinada, y como ésta los conduce necesariamente a tomar decisiones o explicaciones que sobre

la realidad se forman en sus relaciones cotidianas, de interacción y en algunos casos de poder.

El campo de representación refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS, a qué le da mayor importancia, qué es lo necesario, lo urgente, además constituye un conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social, establecerla implica determinar que se sabe (información) qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

Los conceptos afines que surgen en otras producciones mentales de tipo social orientado a la interpretación y construcción de la realidad en las relaciones curriculares. Pero de dónde surgen estas producciones mentales o ¿cómo considerar desde las áreas curriculares aspectos transversales?

Lo transversal ha pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse en las diversas disciplinas escolares a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados, es símbolo de innovación, de apertura de la escuela a la sociedad, incluso a veces se utiliza como paradigma de la actual reforma educativa. (Gavidia, 2008, p. 10).

En la reforma educativa y en la reforma curricular comienza a emerger el concepto de “transversal”. No hay discusión en la importancia de su estudio, pero sí cierta controversia en su planificación, en la forma de desarrollarlo curricularmente. “En el proceso de aceptación hay tres componentes: a) hay una ausencia de concepto; b) en la que se observa la necesidad de un tratamiento continuo; c) en la que se consideran desde los proyectos curriculares y educativos” (Gavidia, 2008, p. 11).

En las ideologías que se manifiestan en las representaciones sociales, sería muy complicado saber qué piensa un docente sobre la reforma curricular, aun cuando

se lo preguntemos, pero si podemos aproximarnos a través de inferencias en su discurso, de sus acciones, de sus propuestas de trabajo, lo importante es cómo construir un código interpretativo o un dispositivo generador de juicios, de percepción, de actitudes sobre el objeto de estudio.

Las creencias son proposiciones simples, es la información de primera mano consciente o inconsciente inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase -yo creo que- y el contenido puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo; c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable, el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que un estudio sobre creencias, sea un estudio sobre RS.

La percepción y la RS aluden a la categorización de personas u objetos, por lo que ambos conceptos se tienden a confundir. Esta dimensión también es estudiada por la psicología, sin embargo, los estudios de percepción social se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información y la RS en los modos de conocimiento, los procesos simbólicos en su relación con la visión de mundo y la actuación social de los seres humanos.

Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez, son el primer paso en el origen de una representación, cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situaciones a las cuales ese grupo pertenece, por tanto, los estereotipos cumplen una función en el proceso de categorización social.

La opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartirlo con el grupo. La opinión propicia la utilización de conceptos, no obstante, no es el origen de tales

conceptos, porque los significados que los origina provienen de las RS que se confrontan en el contexto de la comunicación y la divergencia, es decir la diferencia entre opinión y la RS es que esta última informa del contexto, de los criterios de juicio y los conceptos subyacentes en la opinión, mientras que la opinión solo informa sobre la reacción de las personas hacia los objetos dados desde afuera independientemente de los y las actoras sociales.

Las ideologías, las creencias, la percepción, la opinión, para fines de investigación están articuladas y fundamentas desde un campo disciplinario, pero sobre todo se fundamentan a partir de la argumentación, al respecto se desarrolla lo siguiente.

Argumentación, como parte del proceso de representación social

En las últimas dos reformas a la educación normal se vive una situación, que para la comunidad normalista resulta compleja, esto se identificó a partir de los diagnósticos situacionales, los estudios de factibilidad, la planeación estratégica, los planes de mejora institucional, el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN) el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), entre otros.

La complejidad se percibe en diversos escenarios, sin embargo, el valor que los miembros de esta sociedad académica otorgan al saber argumentar radica cuando defienden sus ideas, se analizan de manera crítica los planteamientos de los otros, se debaten los argumentos para resolver conflictos e intereses, de ahí la importancia de la argumentación y con ello fomentar de manera consecuente el pensamiento crítico.

Considerando que argumentar es ante todo un razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello

que se afirma o se niega, implica pensar críticamente. Naess (2000) promovió tres conceptos básicos para sustentar teóricamente una argumentación:

- a) Antes que un desacuerdo pueda ser resuelto, las incomprensiones entre los que discuten deben ser eliminadas.
- b) Para lograr la clarificación, se requiere llevar una interpretación en el que se asigna una proposición a una formulación en un diálogo.
- c) Para resolver una diferencia de opinión, los que discuten deben expresar tanto evidencia a favor como evidencia en contra del punto de vista que difieren para, de este modo, dar cuenta del peso de su posición (dialéctica clásica), en (Santibáñez, 2012, p. 28).

Crawshay (2012) establece que la controversia y la necesidad metodológica de la argumentación se dan en dos momentos, en primer lugar, sostiene que la falta de resolución es producto de la inexistencia de criterios de los que un juicio puede ser testeado y porque no hay entre los hablantes un criterio base, las incomprensiones se profundizan. Segundo una categorización preliminar de criterios puede pensarse a través de un criterio lógico, convencional o empírico, en (Santibáñez, p. 29).

Generalmente, la argumentación se asocia a un tipo de discurso propio de ciertas disciplinas o ámbitos sociales, como la política, la educación, la ciencia. En apariencia, estos campos de acción parecen sometidos a reglas de razonamiento estricto, que en algunas ocasiones se consideran que poco tienen que ver con la vida cotidiana y más aún cuando no se analiza con conocimiento el discurso que proviene de medios donde se construye desde el sentido común. No obstante, la práctica argumentativa, con menor o mayor grado de conciencia y efectividad, aparece en muchos de nuestros conflictos interpersonales existentes que puede ser desde la familia, el trabajo, y por supuesto en el ámbito educativo donde nos desenvolvemos.

Construcción del conocimiento a partir del trabajo de campo

Contribuir a la generación del conocimiento adquiere relevancia y sentido, no solo en el propio proceso, sino que produce resultados que serán traducidos en perspectiva de mejora continua, de innovación y continuidad en la formación de docentes. Una cuestión que interviene de manera decidida en la construcción del conocimiento es el papel de la interacción social en los distintos modos de experiencia, sobre todo cuando transcurre en el plano del diálogo, cuando mantenemos temas de interés académico, la creación de un sistema de acciones comunicativas y de integración en comunidades de aprendizaje.

Para ello, se instrumentaliza las categorías a partir del diseño de dos instrumentos clave, que son el cuestionario y el guion de entrevista. A continuación, se presentan en su forma natural, pero el primero se aplicará en plataforma Drive para mayor agilidad en la recuperación de información, mientras que el segundo de manera personalizada como parte del proceso propio de la investigación.

Para la instrumentalización, fue necesario establecer categorías de análisis con fundamento teórico, qué autor es el precursor, de esto derivar preguntas con sus respectivos indicadores para su análisis, también constituye la base para el desarrollo de la entrevista

El Cuestionario

Este cuestionario es de tipo estructurado porque las preguntas y las posibles respuestas están formalizadas y estandarizadas, se incluyen preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas permiten mostrar la opinión concreta del encuestado y permite una adecuada investigación exploratoria, por otro lado, las preguntas cerradas permiten organizar la información de acuerdo a las posibles repuestas, mostrando presencia y ausencia de opiniones respecto al cuestionamiento.

Se estructuró con 25 ítems, distribuidos como se muestra en el siguiente apartado.

Sección 1
Datos
demográficos

- Género
- Ubicación de la escuela de origen.
- Años de servicio
- Curso que imparte

No se incluyó la edad cronológica, porque para la investigación lo más importante son los años de servicio con que cuenta en educación normal y con los planes de estudio que ha laborado, como se menciona en la siguiente sección.

Sección 2
Antecedentes
formativos

- Formación inicial
- Planes de estudios que ha laborado
- Continua estudiando
- Posgrado

En esta sección se indaga las acciones formativas antes, durante y después de la licenciatura. Se busca identificar la formación inicial para contrastarlo con el curso que imparte el docente y si se ubica en los trayectos formativos de la malla curricular.

Sección 3
Representaciones
sociales de la
reforma

- Discurso político
- Práctica de control
- Instrumentación pedagógica
- Regulación social

En presente sección se busca reconocer la importancia de las representaciones sociales a partir del discurso político actual y de cambio que reclama la reforma curricular, en este análisis desempeña un papel esencial el fundamento pedagógico y los esfuerzos curriculares de los significados que los docentes formadores construyen en lo cotidiano y que determinan como regulación social.

Sección 4
Representaciones
sociales de la
calidad educativa

- Idoneidad
- Forma de ingreso al servicio
- Desempeño de formadores
- Opinión social

Se examina las representaciones sociales desde la calidad educativa en términos de lo que la ley de servicio profesional docente reconoce como idóneos a los egresados que aprueban el examen para el ingreso al servicio en escuelas públicas de educación básica, esto es importante desde la opinión social por el desempeño de los formadores.

Sección 5
Representaciones
sociales acerca de
la comunicación

- Interacción con estudiantes
- Significado del valor social de la calidad de la enseñanza
- Mecanismos de comprensión del significado de la calidad de la enseñanza

Las representaciones sociales en la comunicación no solo se deben a la satisfacción de necesidades de información, sino a la interacción como

sujetos, como personas profesionales de la docencia, además del significado de la enseñanza y de los mecanismos de comprensión del ámbito educativo.

Sección 6
Representaciones
sociales de la
relación escuela -
sociedad

- Control social
- Reconocimiento social
- Como campo pedagógico
- Como proyecto o plan educativo

En la sección 6 se contempla a las representaciones sociales de la relación escuela-sociedad. Popkewitz (2000) señala que “la ecología de la reforma está relacionada con las pautas de regulación social de la escolarización” (p. 26) estas pautas reconocen el control y reconocimiento social, además de las pautas de escolarización y de formación del profesorado como proyecto o plan educativo.

El otro instrumento que se utilizó en la investigación fue la guía de entrevista, donde la esencia es indagar de forma detallada las situaciones, eventos, interacciones, percepciones de los docentes formadores sobre sus experiencias, creencias y pensamientos.

La entrevista

“Las entrevistas son aquellas que abren un espacio para que se escuchen nuevas voces y se perciban nuevas perspectivas, permiten ir más allá de las experiencias particulares de los informantes” (Bonilla & Rodríguez, 2005, p. 160). Por ello, lo que se pretende es aproximarnos a la percepción desde las representaciones sociales de los docentes formadores, creando un espacio de diálogo e intercambio de ideas, para descubrir nuevas perspectivas en materia educativa.

Entrevistar es un proceso complejo, porque implica poner en interacción diferentes patrones de pensamiento entre el entrevistado y el investigador, observar cómo lo dice y comparar esta información con el fundamento teórico de la investigación, estar atento a las preguntas de la guía, valorar constantemente para tomar la decisión de profundizar o retroalimentar al entrevistado en el diálogo para que reflexione y proporcione una explicación más amplia sobre el tema.

Fue muy importante generar un ambiente cómodo, para que el diálogo se establezca de manera natural, esto permite sentir confianza en sus respuestas y sobre todo garantizar con ellos que sólo es para fines de investigación en el ámbito educativo.

La entrevista implicó un proceso de comunicación, su propósito fue obtener información de forma directa, pero sin ser una conversación normal, sino muy formal con una intencionalidad que llevó implícitos objetivos trazados en la investigación. El ser una entrevista estructurada se planificó previamente las preguntas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido, pero a partir de tres fases: a) la introductoria; b) el desarrollo y c) el cierre. Cada una de ellas con tópicos derivados del marco teórico y relacionado con las preguntas que integró el cuestionario para mayor profundidad en el análisis de datos. La guía se estructuró con los siguientes componentes.

estructura de la entrevista

FASES	TOPICOS
INTRODUCTORIA	Cursos impartidos y ubicación en el currículo
	Congruencia entre curso y perfil profesional o formación inicial
DESARROLLO	Opinión de la reforma a la educación normal, plan de estudios 2012.
	Opinión respecto de inclusión de la calidad humana en la formación de docentes

	Referentes personales acerca del significado del sentido común que tiene cabida en su práctica docente
	Opinión de la formación del profesorado en el nivel preescolar
	Opinión respecto de la calidad de la enseñanza, desde la función social de la reforma
	Aspectos que comparte con sus colegas sobre la reforma (estrategias de intervención pedagógica, planificación, sistemas de evaluación, gestión y generación del conocimiento)
	Reflexión de su práctica docente
CIERRE	Autopercepción como docente innovador
	Mecanismos para afrontar la reforma

Fuente: construcción personal

Con estos tópicos, se desarrolló el diálogo con los docentes formadores, donde ellos expresaron sus percepciones acerca de la reforma curricular de educación normal, se inició con la fase de introducción, “el objetivo de la parte inicial de la entrevista es establecer una relación adecuada (rapport) con el entrevistado, es decir instaurar simpatía, cordialidad, armonía y confianza” (Cerde, 2004, p. 271) donde se establece el diálogo a través de un clima agradable de confianza para que se expresaran de manera natural, también fue importante reconocer como están ubicados en los cursos de la malla curricular que ellos imparten.

En la fase de desarrollo, “comienza cuando ya se ha establecido el rapport con el informante y empezamos con el problema fundamental de la investigación” (Cerde, 2004, p. 272). Los docentes formadores expresaron su opinión sobre la reforma curricular y el significado que ellos le otorgan, para develar las representaciones sociales que ellos construyen en lo cotidiano a partir de su realidad que viven en las aulas. Por último, en el cierre, es fundamental “preguntar si hay algo que añadir a lo ya expuesto y estimular sentimientos de satisfacción o agrado al entrevistado y hacer

que considere la entrevista como una experiencia útil y satisfactoria” (Cerde, 2004, p. 275). Finalmente es importante aclarar que la guía de entrevista es un instrumento flexible capaz de adaptarse a las condiciones y situaciones de la propia naturaleza de la investigación.

En este capítulo se presentaron las etapas y momentos para el desarrollo de la investigación, por su naturaleza dinámica y flexible se optó por proponer una metodología e instrumentalización adaptadas a particularidades de los sujetos informantes donde se recuperaron los antecedentes formativos, las representaciones sociales de la reforma, la calidad educativa, la comunicación y de la relación escuela-sociedad.

Capítulo IV

Principales Hallazgos

Inmersión en el trabajo de campo

En este apartado se expone el proceso seguido para el trabajo de campo dado el contexto en que se desarrolló la investigación, el diseño y la planificación para el levantamiento de información. Como el trabajo de campo es un acto comunicativo, es fundamental crear una atmósfera agradable, para ello fue necesario planificar su ejecución considerando el antes, durante y después de su aplicación. El antes responde a una situación de planificación y acuerdos para su implementación, el durante en torno a qué trabajamos y cómo se desarrolló el acceso al campo, por último, el después a la salida de los resultados de los centros escolares participantes.

Objetivos del trabajo de campo

Con el propósito de establecer el acceso al trabajo de campo, sobre todo al momento de visualizar y prever con anticipación las posibles situaciones que se presentan al momento de interactuar con la comunidad de académicos, o de solicitar

el llenado de información en la encuesta, fue fundamental que los objetivos no se limitaran a solo recolectar información, dado que antes de comenzar esta labor, se establecieron canales de comunicación con los posibles informantes.

Por tanto, los objetivos principales del trabajo de campo consistieron en:

1. Recuperar de primera fuente, la base empírica de información referente a: fundamentos teóricos, epistemológicos y prácticas empíricas.
2. Sustentar metodológicamente la generación del conocimiento pedagógico en el proceso de investigación del ámbito educativo, como parte inherente al campo de las ciencias de la educación.
3. Garantizar el manejo ético de los datos y resultados, que son exclusivamente de carácter académico y sólo para fines de la investigación.

El primer objetivo es fundamental para integrar lo cualitativo y lo cuantitativo, el trabajo consistió en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones que se gestaron en la naturaleza del informante, además de los diferentes puntos de vista que ellos tienen del mismo fenómeno.

El segundo se refiere a la naturaleza propia de la investigación en ciencias sociales, la mente humana estudia, analiza, compara, evalúa, pondera la naturaleza del fenómeno, y la base empírica capta la riqueza y complejidad que estudian las ciencias sociales.

El tercer objetivo es parte de la ética del investigador, sin embargo, en este ejercicio de ingreso al campo, fue fundamental establecer esa claridad, y no por lo que se pueda gestar, sino porque en estos días se están haciendo foros de consulta nacional sobre la reforma educativa y no desean que se use para fines políticos o de aprobación al modelo educativo.

La participación del profesorado que imparte docencia en cuatro centros educativos de educación normal para formar académicos de preescolar en el Estado de México, ha sido fundamental para obtener datos que desde la teoría de las representaciones sociales, han llevado a la disertación del significado y sentido otorgado a la reforma curricular.

Levantamiento de información y acceso al campo

Los datos obtenidos en el trabajo de campo, con instrumentos decididos en el diseño de tipo cualitativo y cuantitativo representan una realidad empírica, éstos son muy importantes desde el punto de vista de la investigación para las ciencias sociales, además fundamentales desde la perspectiva de los actores cuya realidad se espera develar.

La entrevista se realizó con 20 docentes formadores de cuatro escuelas normales de la región oriente del Estado de México, esto permitió escuchar de su propia voz, sus opiniones, percepciones, sentimientos, emociones, narraciones, de sus historias personales como profesionales de la docencia y con ello construir la base empírica de la investigación. Sus opiniones de permanencia y su forma de ingreso a la educación superior, algunas condiciones laborales, inclusive sus angustias, son de vital importancia, porque además la entrevista permitió hacer esa búsqueda, donde a través del diálogo se fue analizando las categorías empíricas que son el argumento de la investigación.

El acopio de información a través de la encuesta y entrevista aportaron datos que se consideran como un lugar de encuentro entre el investigador que tiene un referente de la realidad y la realidad que se está aproximando. Este encuentro entre investigador y la persona que se le solicita información es decisivo, porque la experiencia de la situación social es relativa y emerge de una situación real concreta, pero determinada por el escenario, el tiempo, el contexto y las condiciones que se generen al momento del recuperar la información.

Dada la importancia del dato cualitativo y cuantitativo que se trabajaron en esta investigación, se expone la forma de acceso al campo de investigación, por las características de la misma y las condiciones donde se desarrolló, se optó por tener un encuentro de forma exclusiva con las personas que vertieron la información y que accedieron a la entrevista, además de ser colegas y de tratar temas de relevancia social y académica en la formación del profesorado, les pareció como una gran área de oportunidad para tomar decisiones en colegio y trabajo de academias.

En cuanto al cuestionario, la mejor forma de recoger información, desde un punto de vista particular es usar las tecnologías de la información y comunicación, el riesgo que se corre es, que por ser en plataforma no se tuvo contacto con todas las personas que brindaron información, pero se alude a que como profesionales de la docencia tuvieron la amabilidad de contestar de manera muy puntual lo que se le solicitó. Para este ejercicio se contó con el apoyo de la subdirección de educación normal del Estado de México, quien mandó un comunicado para que se contestara de manera voluntaria, se dirigió a los docentes formadores de la licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria. Como las normales se caracterizan por ser institucionales, hubo una excelente respuesta, porque se generaron en todo momento canales de comunicación para propiciar la participación del colectivo docente.

Por ello, el esfuerzo más importante como investigadores, radicó en desarrollar un clima de colegas, camaradas, de compañeros, esto no con el fin de ser cómplices en un proceso de investigación, sino con el objetivo de recuperar de manera natural su opinión como docentes y como profesionales de la docencia. Otro aspecto fue la dinámica de trabajo, las escuelas normales en el Estado de México, se encuentran en un dilema, entre la urgencia y la emergencia, si bien estos conceptos son de naturaleza médica, su significado está presente en los sistemas de gestión en el ámbito educativo. No es que ponga en riesgo la vida de las personas, o que provoque un estado de colapso, pero su uso cotidiano está presente como categoría empírica

en las acciones que realizan en su trabajo en la escuela y en el aula, cuestión que se abordará en el siguiente apartado con el análisis de información.

En cuanto a la preparación del trabajo de campo: la flexibilidad en el diseño de búsqueda de datos cualitativos, no significa improvisación, así como tampoco la indagación por la parte cuantitativa figura rigidez, por el contrario, el trabajar con estos dos paradigmas de la investigación en el campo de las ciencias sociales y en específico en ámbito educativo, permitió un carácter abierto, así como la variedad de opiniones, para comprender la complejidad de situaciones que se manifiestan en la información. La bondad de este tipo de investigación, es que como parte del equipo académico y de interactuar constantemente con los involucrados, permitió el ingreso al campo casi de manera natural, así de plática, de comunicación, pero sobre todo de empatía, porque algunos de los participantes realizan investigación en este rubro y comprenden la necesidad de aportar información para crear constructos derivados de la teoría relacionados con el fundamento empírico.

Se cuidó el permitir al entrevistado responder en sus propios términos, atendiendo de no presuponer implícitamente categorías de respuesta. No se realizaron preguntas dicotómicas entre un sí o no, porque reduce la posibilidad para que la persona profundice en su respuesta, por tanto, a través del diálogo es como se fue construyendo el escenario de participación. Otro aspecto muy importante en este trabajo de campo fue solicitar el permiso al entrevistado para grabar su voz, a lo cual afortunadamente todos accedieron sin la mayor preocupación.

El acceso a las escuelas normales fue a través de la autorización de la subdirección de educación normal, estancia que dirigió un oficio a las instituciones para el llenado del cuestionario, así como para el desarrollo de las entrevistas con los docentes formadores, una vez autorizado por la instancia correspondiente se contactó a los docentes que imparten curso en el trayecto formativo de práctica profesional para acordar fecha y hora de la entrevista. Además, por ser parte de la comunidad académica, se encontró muy buena respuesta para la realización de la actividad.

Esta forma de planificar el trabajo de campo, permitió una mayor organización en su inmersión, describirla de forma detallada es importante porque permite dar a conocer los eventos y sucesos de interacción, pero sobre todo la forma en cómo captamos la realidad a partir de la percepción de los informantes.

Cuando se busca averiguar la realidad social, tomando como referencia el punto de vista de las personas, es necesario conocer las actividades que realizan en lo cotidiano, sus motivos, significados y las relaciones que tienen como individuos, para asociarlo con las categorías establecidas en el marco teórico. Porque los informantes son miembros de una comunidad, en este caso la académica, ellos son los expertos en docencia, la conocen y saben cómo describirla de manera adecuada. Como investigadores no se buscó descubrir aspectos desconocidos por los académicos, sino captar lo que saben, ver lo que ellos ven y comprender como ellos comprenden.

El trabajo de campo en esta investigación alude al proceso desarrollado en su ejecución, planteado en términos de planificación, pero también en los requerimientos para el acceso al mismo. Se manifiestan las pretensiones, describiendo en qué consisten, también se da a conocer el levantamiento de información y acceso al campo en el acopio de información, en este capítulo se manifiestan las acciones que se trabajaron durante esta etapa de la investigación, pero es relevante porque se puntualiza aspectos finos del acceso al campo, permitiendo al lector ubicar de manera puntual la búsqueda de información a partir de la comunicación con los participantes.

Los participantes

Se referirá a los participantes como PTC a los profesores de tiempo completo que tienen función de investigador educativo, PA a los pedagogos “A” con ocupación de cargo departamental y HC a los docentes horas clase. La elección para las entrevistas obedeció a los siguientes criterios: a) los que tienen asignado un curso en

el trayecto de práctica profesional y preparación para la enseñanza y aprendizaje; b) los que han impartido al menos dos cursos durante la reforma curricular; c) los que cuentan al menos con estudios de maestría y preferentemente doctorado, y d) los que decidieron colaborar de manera voluntaria.

La construcción y presentación de resultados se fundamenta a partir del enfoque teórico y metodológico, se articula la base empírica recuperada desde la opinión y percepción de los profesionales de la docencia. Para la presentación de información, se inició con el análisis de los cuestionarios como parte de la instrumentación donde las tres categorías básicas son: la reforma curricular, la formación del profesorado y el cambio educativo. Se presentan las respuestas del cuestionario procesadas con el software *Statistical Package for the Social Sciences* mejor conocido como SPSS, versión 18.

Para la presentación de resultados se consideraron tres momentos. En el primero se menciona la opinión del sujeto informante tratando de respetar en lo posible su discurso como fue vertido en el diálogo; en el segundo se analiza la opinión con referencia al marco teórico y en el tercero se reflexiona desde el posicionamiento teórico y metodológico como investigador educativo.

Los resultados de la investigación, a partir de la opinión de los informantes

Se generó el diálogo a partir de lo establecido en la estructura de la entrevista y se cuestionó ¿qué opinión tiene de la reforma curricular de educación normal, plan 2012 de la licenciatura en educación preescolar?

“La reforma curricular de la educación normal, desde mi percepción, observo que tiene confusión en términos académicos, a pesar de que hubo consulta de opinión para su construcción, se convocó a participar y se quedó en eso, solo en un sentir de la gente

y prevaleció el trabajo de los que según la (DGESPE) consideró - expertos- en materia educativa” (PTC).

Cuando se revisa la malla curricular propuesta por los diseñadores del plan de estudios desde algunos referentes teóricos, se aprecia que se están utilizando términos que para los docentes formadores en ocasiones carecen de claridad conceptual, esto se puede valorar desde sus participaciones en reuniones de academia o de trabajo colegiado, su fundamento no es preciso, por tanto el significado que le dan depende mucho de sus concepciones, que como formadores utilizamos para referirnos a los aspectos que suceden en el aula. Esto se puede comprender, porque “El desarrollo de un currículum siempre tiene lugar en un marco ecológico de una institución escolar, cuyas notas más significativas son, además de la especificidad de la situación, su complejidad, la incertidumbre y la inestabilidad” (Torres, 2000, p. 21).

Un marco ecológico hace referencia al poder del contexto, éste determina cierto capital cultural, y se puede referir a varios niveles, el primero todo lo que pasa al exterior, el segundo es la relación entre sociedad, el sistema educativo, y el tercero entre escuela- comunidad, entre lo que pasa en el aula. Como lo explica Popkewitz (2000) “el contexto ecológico que da lugar a la reforma, da por supuesto que no existe una definición constante del término, sino que su significado se modifica en un ambiente institucional en permanente cambio” (p. 26). Otro informante explica lo siguiente:

“A mí, me parece que la reforma curricular es un proceso de cambio, de transformación, como resultado de las diferentes políticas que ha tenido el país a nivel internacional, producto no solamente de un sexenio, sino que se ha venido trabajando de años atrás con la idea de innovar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto tiene sus orígenes desde educación básica y repercute desde luego en la formación del profesorado que atiende este nivel” (PA).

Estos cambios a la reforma no emergen de una realidad y una necesidad de la comunidad, por lo tanto, no tienen un sustento desde los juicios y la experiencia de los propios docentes formadores. “La experiencia acumulada se constituye en el cuerpo de comprensión de los casos y del significado de nuestros valores, pero ésta no es producto de una recopilación de experiencias” (Contreras, 2012, p. 92).

Por ello, los académicos que estamos en educación superior debemos tener referentes teóricos, metodológicos, en cuestión de formación para la docencia, contemplando la actualización en los contenidos de los programas, las estrategias de intervención en el aula, las formas de evaluación a las necesidades propias del diseño curricular y que el propio plan de estudio demanda, en consecuencia al desarrollar un nuevo plan de estudios, tenemos la obligación de involucrarnos tanto conceptualmente como metodológicamente para el desarrollo de la reforma como tal. Cuando se cuestionó sobre ¿qué consideras que constituye la reforma?, algunas de las respuestas fueron:

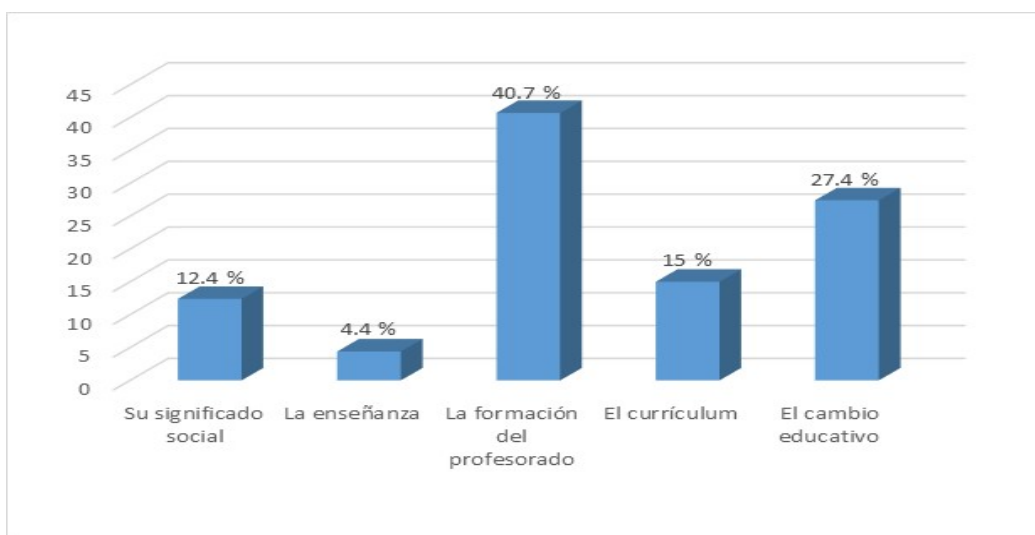
“Me parece que la reforma pretende un cambio, pero le encuentro algunas debilidades en su estructura curricular. Por otro lado, la formación del profesorado la podemos visualizar desde dos aspectos: el primero, en cómo nosotros los docentes entendemos y le damos significado a la reforma y segundo cómo tratamos los contenidos que son fundamentales, y que los estudiantes deben poseer” (PA).

Este comentario, respecto al cambio educativo y a la formación del profesorado se complementa con los resultados del cuestionario de opinión aplicado a los docentes formadores de las cuatro escuelas normales de la región oriente del Estado de México.

Se encontró que la formación del profesorado la valoran en dos planos: el primero, donde el docente si trata de actualizarse, revisar los materiales, los

contenidos, la estructura curricular y otro en donde solamente siguen el plan de estudios de acuerdo con los contenidos y a las normas establecidas por la propia institución, sin que exista un análisis académico de manera profunda desde lo que marca el plan y programa (ver gráfico 1).

Gráfico 1 Aspecto más importante que constituye la reforma



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

Esta información se complementa con la entrevista, donde comentan lo siguiente:

“En la formación del profesorado, me parece que es muy importante la capacitación, la actualización, pero en mi opinión lo más importante es el compromiso social al momento de ejecutar nuestra práctica docente, poco sirve las credenciales que nos distinguen con grados académicos superiores, si no se ven reflejados los conocimientos en los estudiantes” (PA).

Este aspecto, nos parece que está presente al momento de realizar su práctica docente, sobre todo pesa mucho la formación inicial que tienen los formadores y el estilo docente muchas veces radica y se construye principalmente a partir de lo que se vivió como estudiante cuando se formó en la escuela normal. “La formación del

profesorado es la piedra angular para dar significado y sentido a la reforma educativa” (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 265).

Otra categoría que se cuestionó como segundo elemento importante de la reforma fue en relación al cambio educativo. Al respecto comentaron lo siguiente:

“Nosotros como docentes debemos estar constantemente revisando cómo los estudiantes estructuran su pensamiento para realizar trabajos acordes a las demandas sociales, sin embargo, esto también tiene que ver con las políticas del actual gobierno federal, donde la palabra cambio pareciera ser que está relacionada solo con infraestructura, me parece que no, que tiene varios elementos que nosotros como implementadores debemos atender, porque la realidad a la que nos enfrentamos tanto estudiantes como docentes es diversa y en ocasiones parece ser que el perfil profesional es ambicioso y no se alcanzan a visualizar el cambio educativo a primera instancia” (PTC).

Desde esta concepción del docente formador acerca del cambio educativo, es fundamental analizar la congruencia entre lo que determina la reforma y la exigencia social. Se reclama la formación de un maestro crítico, reflexivo, analítico que investigue su práctica, pero cuando se forma un sujeto así, es un sujeto que critica, cuestiona, se expone, se abre, es un sujeto que no acepta represión, es una persona que dentro de las escuelas moviliza saberes.

En el caso de la licenciatura en educación preescolar, las educadoras se han visto “pasivas”, (*esto se puede apreciar desde el trayecto de práctica profesional*) como estudiantes están a disposición del directivo, del supervisor, pero cuando se forman de manera crítica, ellas cuestionan los procesos, entonces eso hace que el estudiante y futuro maestro tenga otro esquema de pensamiento que no corresponde a su etapa de formación inicial, es decir, una incongruencia entre las exigencias del

plan de estudios y su condición real. “El significado del cambio para el futuro, no sólo implica la implementación eficaz de innovaciones únicas, significa un cambio radical en la cultura de las escuelas y el concepto de enseñanza como una profesión” (Fullan & Stiegelbauer, 2009, p. 127).

Otro elemento de análisis de la reforma curricular de educación normal, es precisamente el currículum. El comentario es el siguiente:

En cuanto al currículum, “de manera personal, me preocupa su ejecución por la forma en que se está implementado, porque a pesar de los intentos en su inicio de fase piloto, se observaron algunos problemas en su desarrollo, hay una enorme diferencia entre las primeras versiones y lo que actualmente tenemos de manera oficial como plan de estudios, inclusive se observó que en la malla curricular hubo cambios de cursos en los trayectos formativos y la ubicación curricular” (PA).

El sentido del currículum que debería de tener la reforma, es dar al sujeto que se está formando en las escuelas normales la oportunidad para que construya su profesión docente, a partir de que sea autónomo, que logre ese reconocimiento de sus propios saberes y la edificación realmente del conocimiento pedagógico. “Se reclama mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por aspectos educativos que no pueden venir descritos en normativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad ante situaciones delicadas, compromiso con la comunidad” (Contreras, 2012, p. 49).

Estas exigencias se reconocen necesarias, sin embargo cuando estamos hablando de formar docentes, estamos viendo al alumno como aquel individuo al que le tenemos que dar todo lo relacionado con la docencia dentro de la escuela normal, para que tenga elementos suficientes de la profesión, y es ahí cuando nosotros le quitamos la posibilidad del sujeto pensante, y el modelo tiende a fracasar porque

estamos en la reforma con el discurso, pero con la aplicación muy alejada a lo que estamos haciendo, les queremos dar todo, además es demandado por ellos, también la sociedad, y por el sistema de educación básica. *'que no te lo enseñaron en la normal'*.

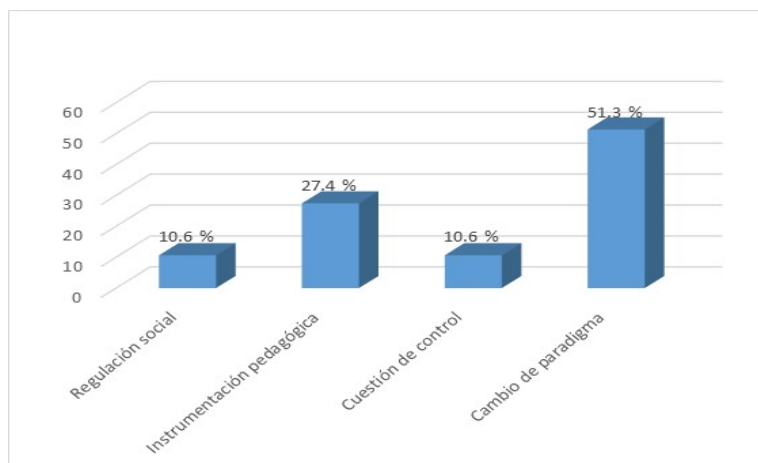
Para articular este análisis, se cuestionó sobre cómo sería la mejor manera de comprender la reforma curricular de la educación normal, cuestión que será desarrollada en el siguiente apartado.

La mejor manera de comprender la reforma

En este rubro de análisis, se preguntó por la mejor manera de comprender a la reforma curricular de educación normal, considerando a la regulación social y la cuestión de control que explica Popkewitz, la Instrumentación pedagógica que considera Fullan, y el cambio de paradigma que explica Thomas Kuhn.

El resultado del cuestionario se presenta en el gráfico 2, donde los docentes encuestados exponen con el 51.3 % el cambio de paradigma, al momento de preguntar en la entrevista se obtuvo que esto tiene que ver con los compromisos compartidos por la comunidad académica, que son vertidos en reuniones de trabajo colegiado y que están en razón de atender la problemática que se gesta a partir de la puesta en marcha de la reforma a la educación normal. “Las escuelas normales, como instituciones de educación superior adquieren un delicado compromiso y tienen una gran responsabilidad en su tarea de formar generaciones de profesionales que a su vez deberán de construir el escenario del futuro deseable para nuestra sociedad” (Castillo, 2016, p. 172).

Gráfico 2 La mejor manera de comprender la reforma



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

Esta información se complementa con los hallazgos en las entrevistas, donde mencionan lo siguiente:

“Para mí la reforma representa un cambio de paradigma, algo diferente, observo que seguimos teniendo en nuestra mente el desarrollo de trabajo de enseñanza, más que de formación para la docencia, creo que el gran problema que tenemos no es el de los estudiantes, sino el de los maestros que estamos frente a grupo y que hemos entendido desde el marco de la exigencia, y el problema de vincular la práctica con la teoría, y eso nos lleva a la racionalidad técnica y poco a procesos de investigación” (HC).

¿Cómo encontrar esta relación? entre el marco de exigencia y formación académica cuando hay una operatividad que nos demanda urgencia por atender necesidades prioritarias (que el alumno sea idóneo) y queda a un lado la atención a necesidades propias en el ámbito curricular en el plano epistemológico, social, pedagógico y de adecuación curricular. Es decir, el plan marca el deber ser, me parece a la altura de las necesidades del mundo globalizado, pero ¿el ser? ¿Nuestra realidad en el aula? cómo fortalecer las comunidades de práctica, el aprendizaje situado por competencias, el enfoque complejo, el hecho de que vengan escritos no quiere decir

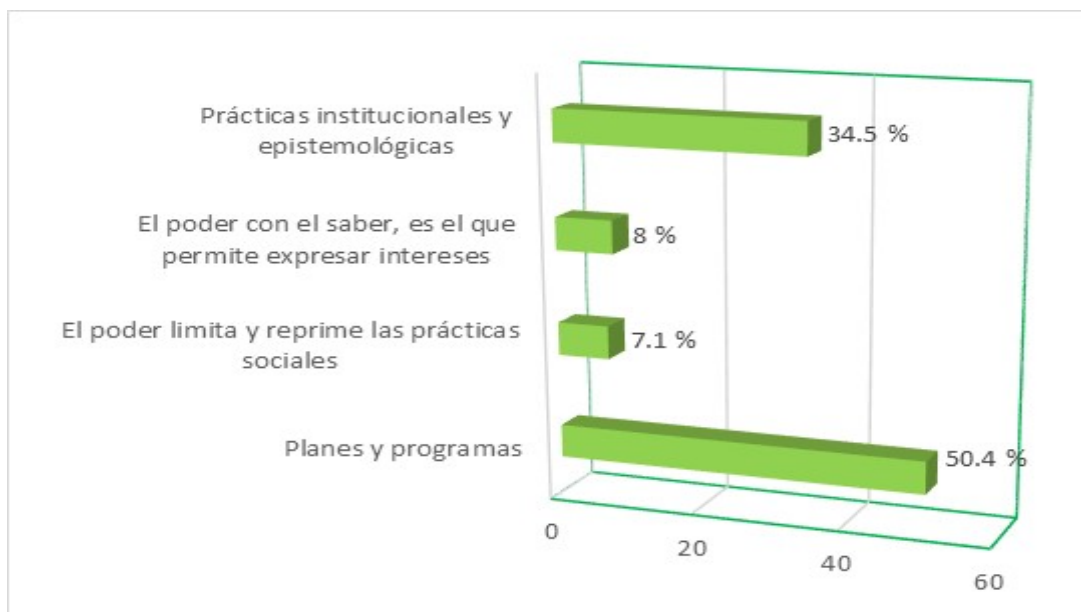
que se entienda y comprenda en términos del significado que nosotros como docentes utilizamos al momento de su implementación.

Por ello, la necesidad de que estén definidos y entendidos por la comunidad normalista, sobre todo que exista relación entre lo que nosotros como docentes formadores otorgamos al momento de su ejecución y las tareas que realiza el alumno, pareciera ser que por el simple hecho de mencionarlo se entiende la tarea a realizar, porque tanto el docente formador como el que está en formación maneja códigos aparentemente comunes, escuchamos evaluación y más o menos entendemos a que se refiere, sin embargo cuando pedimos la explicación teórica y la comprensión del concepto, es ahí cuando se observa el problema de significado.

Esto no solo se da entre docente y alumno, se da en las comunidades como académicos, parece ser que los términos los manejamos desde un mismo sentido, sin embargo, el significado está en razón del involucramiento, que como docente tenemos sobre la tarea de formar nuevos docentes, entonces consideramos que, para elevar la calidad educativa como común denominador de la reforma, no solo necesitamos un nuevo lenguaje necesitamos darle un nuevo significado a ese lenguaje. “El significado no está ni en el objeto o evento a estimular ni en el individuo, sino más bien en el encuentro o la interacción en un momento y lugar particular, es decir en un contexto histórico y social” (Ballesteros, 2005, p. 233).

Por ello, la comunidad normalista considera fundamental tanto a las prácticas institucionales y epistemológicas, como a los planes y programas dentro de los componentes principales de la reforma (ver gráfico 3).

Gráfico 3 Principales componentes de la reforma curricular de educación normal



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

Al preguntar en la entrevista, cómo le dan significado a las prácticas institucionales y epistemológicas, se encontró lo siguiente:

“Son aquellas que son sutiles, invisibles, me atrevo a decir que son inconscientes, porque forman parte de una cultura y éstas son casi imperceptibles, en este caso se involucran creencias, prácticas respecto a la investigación y respecto de la docencia que propician y generan un marco de referencia, quiero ser claro en la parte epistémica. Un marco de referencia es cuando una comunidad a partir de sus interacciones, de sus prácticas construyen una idea del objeto, es en nuestro hacer cotidiano donde se da el núcleo principal de la práctica institucional” (PTC).

En lo epistémico, ¿cómo construir nuevos conocimientos a través de un proceso de problematización y resolución de situaciones de aprendizaje y no sólo de transmisión de información?, hay que trabajar el saber, construir conocimiento, pero

hay que apropiarse de él, promover la conciencia como parte esencial del ser humano, en su capacidad de reflexionar y aportar para generar toma de decisiones, también es la posibilidad de ejercitar los valores y virtudes como expresión práctica en un sentido profundo.

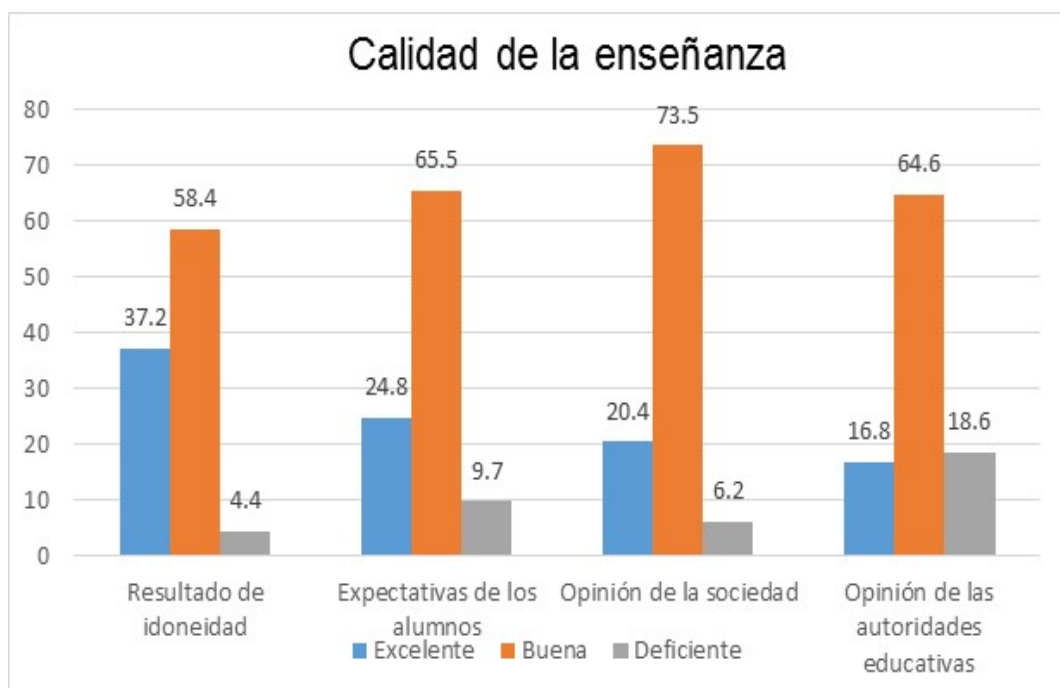
Respecto a planes y programas, lo importante es el reconocimiento de retos innovadores, de fines y metas en común para llegar al desarrollo proyectos de vida personal e institucional para construir un futuro mejor, tanto en lo personal, institucional como en lo social, recuperar el conflicto, pero también hay que volverlo a plantear, hay que ver lo positivo de toda esta perspectiva para construir proyectos de mejora continua.

Estos proyectos de mejora, serán factibles de ser construidos si se fortalece la calidad de la enseñanza, como se menciona a continuación.

La calidad de la enseñanza

Desde los aportes de Fullan (2009), Gimeno (2003) y Grundy (1998) la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior está asociada con el desarrollo de habilidades para el cual los estudiantes son formados. En términos de nuestro contexto lo que está más marcado en cuestiones sociales es el resultado de idoneidad, desde la perspectiva de los docentes formadores encuestados, en este rubro lo consideran bueno, al igual que las expectativas de los alumnos, el desempeño de los formadores, la opinión de la sociedad y de las autoridades educativas donde los alumnos se insertan en su actividad docente, (ver gráfico 4).

Gráfico 4 La calidad de la enseñanza desde la percepción de los docentes formadores



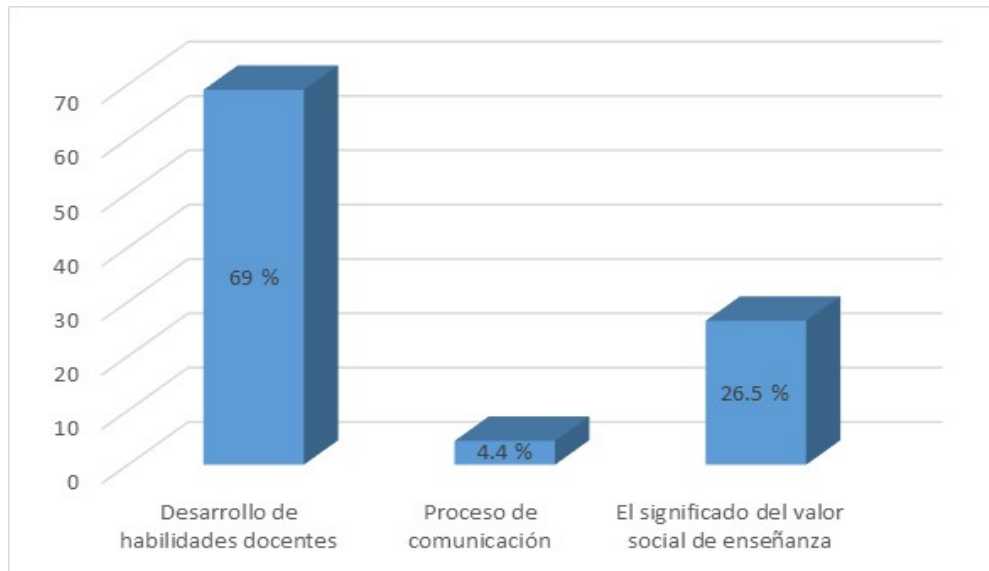
Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

En la entrevista los comentarios fueron los siguientes:

“La calidad de la enseñanza me parece que es buena en términos de buscar un docente cada vez más actualizado en los saberes que comunica, es decir, no solamente llevar al pie de la letra una serie de consignas, sino que el papel activo del docente en término de las acciones que emprende, es condición fundamental para que el alumno le encuentre un significado a su práctica profesional”. (HC).

En la calidad de la enseñanza como aspecto fundamental de la reforma, se pueden identificar tres componentes esenciales, pero desde la percepción de los formadores, el que más prevalece es el desarrollo de habilidades docentes (ver gráfico 5).

Gráfico 5 Componentes con mayor presencia en la formación de docentes



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

Según la gráfica anterior, el componente que consideran con mayor presencia en la formación, es el desarrollo de habilidades docentes. Al respecto:

“Me parece que tiene que ver con el diseño del plan curricular, pero también con los esquemas de pensamiento de los docentes formadores, lo más importante es cómo desarrollas habilidades docentes en el aula, me parece que algo que maneja este plan aunque no lo dice de manera explícita es que hay una gran responsabilidad de la persona que se está formando, y qué tanto se involucra dentro de su propio proceso de formación, porque si este estudiante está esperando a que le digan lo que tiene que hacer, difícilmente podrá ir reconstruyendo constantemente la mejora de su práctica. Él tiene que hacer ese ejercicio de reflexión e innovación para poder mejorarla” (HC).

En cuanto al significado del valor social de la enseñanza, si bien los valores sociales permiten la convivencia dentro de la sociedad, éstos son muy importantes al

momento de ejecutar nuestra práctica docente, la experiencia, la ética, la responsabilidad, la solidaridad están presentes, pero sobre todo pesa mucho la formación inicial que nosotros como formadores tenemos y que el estilo docente muchas veces radica en lo que nosotros como estudiantes vivimos cuando fuimos formados en la Escuela Normal o en la Universidad.

“Un ejemplo de ello es cuando egresé, llegué a formar una escuela, porque no había edificio, tuve que hacer gestión con la comunidad y eso no me lo enseñaron en la normal, pero eso fue parte de mi formación como profesional. Los estudiantes no saben a qué escuela van a llegar y en ocasiones está muy alejada de la realidad que vivieron como practicantes, aquí es donde podemos visualizar el significado del valor social de la enseñanza” (HC).

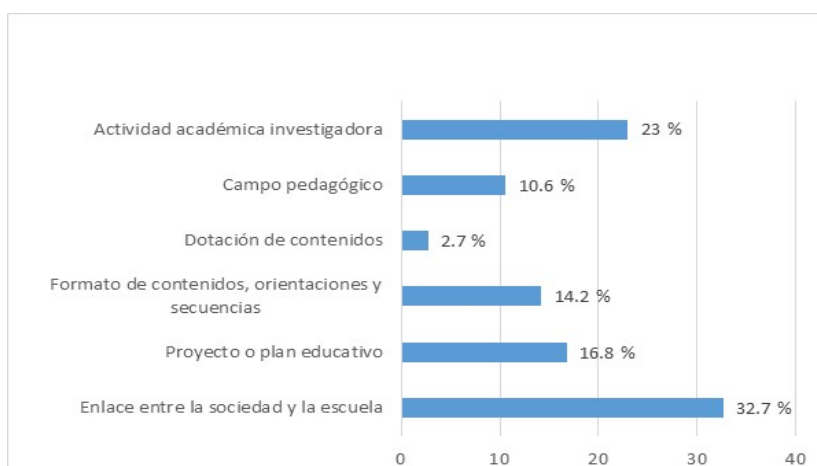
Hablar del valor social de la enseñanza es complejo, “lo complejo se construye y se mantiene por la auto-organización, propiedad por la cual algunos sistemas tratan internamente su información, regenerándola, modificándola y generando nuevos patrones de organización” (Conceicao, 2008, p. 25). Hay diversidad de factores que inciden para ello, uno es que las escuelas de educación superior formadoras de docentes somos institucionales, por tanto, los patrones de organización no están en razón de la autonomía para elevar la calidad educativa. Por ello, esa independencia que necesitamos no está muy cercana para trabajar lo establecido en la reforma curricular y los acuerdos emanados de ésta en las condiciones actuales no son las mejores.

El valor social, tiene que ver con nuestro estilo docente, pero también con la estructura que como institución debemos seguir, con lo que ya está establecido, en ocasiones es difícil romper esquemas, aun cuando la demanda sea movilizar estructuras de pensamiento, nos encontramos atrapados en una racionalidad donde prevalece la urgencia y la entrega de productos.

Por otro lado, nos parece que la comprensión del proceso de comunicación aún no ha sido desarrollada en las aulas, en razón del esquema en que fuimos formados, muchas veces seguimos trabajando sólo a través de nuestra experiencia, porque el estilo docente que vamos adoptando también configura parte de nuestra personalidad, pero cuando no se opta por innovar, caemos en la comodidad. Somos un constructo de la sociedad y nuestra profesión es la más cuestionada en ese aspecto. Finalmente, esa formación es lo que nos da la posibilidad para estar frente a un grupo y establecer condiciones de trabajo académico, también tiene que ver con la historia de vida que como docente formador se ha construido a través de la instancia como profesional de la docencia.

Pasando a otro rubro de análisis, el que consideraron como aspecto de mayor relevancia en el currículum, es el enlace entre la sociedad y la escuela (ver gráfico 6), esto permite hablar de un pensamiento complejo, como esa posibilidad de acercar de manera paulatina las precisiones y orientaciones de la reforma curricular a la comunidad académica, para reconstruir y mejorar el proceso de enlace entre escuela y sociedad.

Gráfico 6 Aspecto que consideran de mayor relevancia en el currículum



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

Al respecto, en la entrevista opinaron lo siguiente:

“Aquellos que estamos pensando que las cuestiones sociales y el contexto externo no afectan el currículo estaremos equivocados, creo que un gran problema es esa idea de tener que recuperar algún modelo de formación, pensar que los sujetos podrían estar formándose por competencias docentes, pero la sociedad está demandando un sujeto diferente, un sujeto que atienda la diversidad, creo que la reforma está alejada de una realidad social, porque hay un profundo reclamo del enlace entre la sociedad y la escuela” (PTC).

En la estructura curricular, pareciera ser que están claros los perfiles, las competencias, el enfoque y la evaluación, parece estar todo concreto, pero cuando ya se desarrollan en función de los contenidos, se observan debilidades en esa condición de aprendizaje que el alumno debería tener para desarrollar sus competencias profesionales, es decir que los docentes en formación sean analíticos, críticos, reflexivos, que investiguen para transformar su práctica, esa es la esencia de la reforma, pero socialmente aún prevalece más la parte instrumental.

Como actividad académica investigadora, la opinión fue:

“Creo que tenemos de romper con esta idea que debe haber formadores de docentes, en las normales no podemos pensar que sólo nosotros los formamos, porque precisamente el sentido que yo le doy a la reforma es la oportunidad de que el alumno investigue para que construya esquemas de docencia” (HC).

Al impulsar al alumno a que investigue su propia práctica, se da esa posibilidad de comunicación y de acompañamiento para el estudiante, que se note cómo la participación creativa y orientadora del proceso permite el cambio educativo. Otra opinión fue la siguiente:

“Lo que pudo haber resultado favorable del plan de estudios 1999, es que contó con mucha congruencia en la parte didáctica, instrumental, entre el diseño, la implementación, el perfil de egreso, el sistema de evaluación, pero carecía de la parte de investigación. Ahora en el 2012, hay una muy buena propuesta de los lineamientos curriculares, las relaciones que guardan los cursos, por ello tomar decisiones a través de la investigación-acción, tendría que dar a los estudiantes mayor seguridad en su actuar docente” (HC).

Ante este panorama tan incierto de políticas educativas, de modelos que se van implementando, es fundamental que se tenga como eje de columna vertebral la investigación sobre la docencia, para que a través de los hallazgos permitan a los formadores actuar, independientemente de la propuesta que vaya surgiendo en turno, me parece que sería una de las bondades que puede tener; ¿se toman en cuenta las necesidades del profesorado? No, nos parece que no, que sigue estando descuidada la idea de una actualización, de una capacitación acorde con los enfoques requeridos por el propio sistema educativo.

Como proyecto educativo, cada persona como docente conlleva una historia que le acompaña, en términos de dónde ha estado, de su formación profesional, de cuáles han sido sus búsquedas de actualización, lo fundamental es poder manejar un código común básico, en términos de los enfoques del propio plan y programas, además del uso de las tecnologías hacia donde se dirigen la formación, pero sobre todo una mayor profundidad de análisis y reflexión en el plano pedagógico. Otra dimensión de análisis es la percepción de la reforma curricular de educación normal desde el sentido común, cuestión que se presenta a continuación.

Percepción de la reforma desde el sentido común

Quizás habría que partir de esa idea del sentido común, si es actuar de manera arbitraria de una interpretación muy somera de un plan de estudios, o si el sentido

común se utiliza como una intuición que construye el propio sujeto, pero a partir de lo que vive en el aula, nos parece que ambas posturas se presentan en esta investigación, es decir, probablemente tiene que ver con las demandas sociales, pero también con la manera analítica, metodológica y la parte cognitiva de cómo se interpreta la reforma curricular. Desde esta perspectiva. “Las construcciones de sentido común se forman a partir de un aquí dentro del mundo que determina la supuesta reciprocidad de perspectivas, presuponen un acervo de conocimiento de origen social y socialmente aprobado” (Schutz, 1995, p. 63).

Pero ese conocimiento de origen social no debe estar en razón de un nombramiento para asumarnos como docentes, o desempeñar un cargo administrativo encomendado por una autoridad, nos parece que la esencia está en la representación social, sobre todo el juicio y criterio que los alumnos y la sociedad puedan tener de nosotros, porque éste se van construyendo, el buen o mal prestigio que los docentes tenemos es producto de la sistematicidad del trabajo, del trato, de la intervención pedagógica en el aula, de la calidad humana que se implementa al interior de la institución, es decir, un buen maestro es aquel que ha logrado configurar un perfil de un rol, que si es encomendado por una autoridad, pero sobre todo que se va logrando y construyendo a lo largo de su desempeño, de los resultados y a lo largo también del tiempo.

Es importante reconocer que algunas veces el alumno construye el significado de ser docente a través de la cotidianidad, si él vive un modelo represor, de angustia, agresivo, existe la posibilidad de que también eso transmita, es muy importante que nosotros como docentes hacemos que el rol que asuma el otro vaya construyendo su propio estilo, pero a partir de lo que vive él, pero si nosotros no logramos esa mediación, tampoco lograremos apropiación, ni identidad en la formación docente.

Por tanto, para conservar cierta mística por la formación en educación básica, es fundamental acudir con los niños y adolescentes, el convivir con ellos y fomentar la calidad humana, ésta se puede apreciar en dos aspectos; de índole actitudinal y al

momento en que establecemos la comunicación con los alumnos, ambos convergen en la manera de cómo generamos un clima de trabajo, de la relación interpersonal, la forma de cómo establecemos algunas reglas que puedan regular la convivencia en cuanto al cumplimiento, la empatía, el respeto, la tolerancia, la cordialidad, lo que genera vínculo como personas.

El propio sistema educativo y todos aquellos elementos que intervienen al momento de formar a los docentes, existen aspectos que no podemos quitar, porque son parte inherentes a la cultura, al propio proceso de formación, y como le damos significado a la profesión, esto se puede apreciar desde el séptimo y octavo semestre, cuando el rol que juegan se va modificando, cuando permanecen por tiempo prolongado en las escuelas públicas de educación básica, algo así como en medicina una “residencia”, sin embargo se ajusta el plan, algo que se ve presente es el rol que el alumno ejerce cuando va a su práctica profesional, ahí hay una representación social y una puesta en escena de su hacer profesional, porque asiste como estudiante, pero ejerce un rol diferente al momento de ejecutar su práctica, entonces tiene que hacer una transición rápida de ver las cosas como estudiante y ejecutar como docente, ahí hay otra representación social, ésta tiene que ver con aquellos aspectos que como docentes formadores visualizamos al momento de interactuar con los otros.

Otro ejemplo, es la imagen entre asesor y responsable de prácticas que en ocasiones pareciera ser que sólo una figura tiene la responsabilidad del proceso último de valoración, sin embargo el compromiso es de todos aquellos que intervinieron en su proceso de formación, aunque el reconocimiento se otorga solo a una sola persona como parte de esa formación, o al fracaso mismo de su inclusión al servicio, entonces el plan de estudios ha dejado de lado que la representación social es parte inherente al proceso de formación.

En el caso de la educación normal, las acciones deben empezar por su diseño, en la forma de apropiación de nuevos contenidos donde se observe un proceso de desarrollo cognitivo, esto es importante porque permite volver a reestructurar lo que

está sucediendo en la vida cotidiana con la reforma curricular, porque a pesar de que se habla de una consulta ciudadana, nos parece que no hay una re-estructuración a partir de las necesidades que demanda el propio proceso de formación. Por tanto, lo que nos parece más importante es, que se debe movilizar el aparato cognitivo, es decir la forma en cómo se piensa ante la realidad social que estamos viviendo.

La innovación, por tanto, requiere de una constante re-estructuración, si no se hace, difícilmente se podrá lograr, esto tiene que ver inclusive con su postura ante la vida y no nos referimos a la vida académica, sino a la vida como persona, como sujeto y como un ser social, si no tienes esa postura ante la vida de ir mejorando, no puedes innovar.

“La innovación se considera como un proceso de cambio hacia la mejora educativa, que implica compartir las problemáticas, analizarlas y trabajar conjuntamente para superarlas. La formación permanente del profesorado es un buen estímulo para impulsar procesos de cambio” (Gairín, et al., 2010, p. 219). La innovación, desde una postura personal, se refiere a hacer cosas que ya se habían hecho con una nueva propuesta, pero también innovar tiene un alto significado en el proceso de cognición creativo e incluye también aquello que se está proponiendo, aun cuando tenga alto grado para poder expresarse, si no se usa lo que se propone, entonces no es innovación y sólo se queda en su diseño, o imaginario, en ese sentido se puede decir, ‘soy innovador’ porque propongo, porque diseño, pero la idea de la innovación, es que esa parte cognitiva se vea reflejada en la realidad, en la operatividad y después de ello se valore su proceso de implementación. Este proceso tiene que ver con la forma en que los docentes construyen las representaciones sociales. Al respecto se pone de manifiesto lo siguiente:

Cómo representan socialmente la reforma los docentes formadores

Las representaciones sociales (RS) en los docentes formadores son muy importantes, porque nos permite conocer sus opiniones que normalmente no se discuten en las jornadas académicas, hay veces que se pretende unificar la forma de

cómo abordar los contenidos o las orientaciones didácticas, pero la RS va más allá. Los entrevistados opinan lo siguiente:

“Considero que en la RS radica el interés de apropiación, me parece que este aspecto se sigue descuidando en términos de su significado, de su conocimiento a profundidad, de llevar a cabo una comunicación genuina colegiada, o si pudieran existir vínculos también de orden vertical con posibilidades de comprensión nos darían mayor riqueza en términos de formación” (PTC).

Por lo tanto, la RS no es la misma en todas las personas, nos parece que está presente en el aula, pero validada desde los procesos de formación que tiene el docente a través de su trayectoria académica. Entonces cuando contestamos de manera pronta, sin un razonamiento profundo, es ahí donde hay un problema, y tiene que ver con el pensamiento crítico, porque no atraviesa por un proceso cognitivo, por ello en ocasiones se tiende a confundir la RS como un proceso no pensado o por ocurrencia. A continuación, se presentan algunas de las representaciones que en esta investigación son consideradas como sociales y que son las más sobresalientes en los docentes formadores (ver gráfico 7).

Gráfico 7 Cómo representan socialmente la reforma los docentes formadores



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

El aspecto más sobresaliente es la incertidumbre, con el 25.7 %. Los entrevistados opinaron lo siguiente:

“La reforma la vivo con incertidumbre, en espera de qué nos va a pasar, de qué sorpresa nos podemos llevar. Me parece que hay confusión en su implementación, en los términos y conceptos, considero que el problema está en el significado que nosotros como docentes otorgamos de manera personal, me crea incertidumbre con los cambios, no académicos, sino más bien políticos y lo que pueda pasar al término del sexenio” (PTC).

Otra posición al respecto:

“De manera particular vivo la reforma con incertidumbre, me genera conflicto el manejo del lenguaje y uso de términos, esto tiene que ver con la forma de cómo están los trayectos y la congruencia que debemos encontrar como docentes implementadores de contenidos en el aula” (PTC).

En la representación social, *como una más de las reformas*, nos parece que el significado social que los docentes formadores otorgan a la reforma curricular, tiene que ver con los esquemas tan arraigados de los docentes formadores y de los que llamamos tutores donde el alumno hace su práctica. Opinamos que lo que salva este proceso, es la idea de ir innovando, pero no solo el uso de materiales o de estrategias sino el cambio cognitivo que debe haber en los alumnos, como es el proceso de formación en educación básica, porque aun cuando plan de estudios es un documento que ya está estructurado, terminado, no es definitivo, lo más importante es cómo se implementa en el aula.

La *imposición de política nacional* como representación social, nos parece que está presente en todos los ámbitos, no solo en lo académico, es parte de la cultura que como personas ya tenemos, por que el ser humano no puede ser equiparable con mecanismos, él tiene conciencia, ética, emociones, entonces en este ejercicio la representación social, el ámbito político dentro de la formación de docentes es ineludible. (Berger & Luckmann) Hablan de las máscaras, es decir la parte que es visible y la parte que no lo es, lo que tú das en lo social y lo que no, lo que tratas de ocultar para ti y creo que ahí está presente algunos aspectos de la representación social en la formación de nuestros estudiantes. Por tanto, nos parece que la estructura social se hace siempre por representación, entonces al hacerla juegas diferentes papeles y roles, eso trasladado a la vida cotidiana y en especial a la reforma se puede apreciar parte de cultura en la formación de docentes, y es solo una parte, porque hay aspectos de estructura política que no tienes forma de modificar su representación.

Otro aspecto muy importante es la *posibilidad de mejora*, cuando hablamos de un docente formador, a través de la historia de la educación, éste se ha caracterizado primero por el bagaje cultural que posee o la especialización en un área y segundo por al rescate, implementación o fortalecimiento de valores, que posibilite la creación de un mejor ciudadano.

Un maestro a través de la historia se ha caracterizado por ser exigente pero atento, riguroso pero respetuoso, que pugna por la igualdad, por la equidad y porque las personas defiendan sus derechos como ciudadanos, pero eso ha sido en la historia, porque hoy en día esto se está perdiendo y parece ser que prevalece más la cuestión normativa de las instituciones, que los derechos como ciudadanos.

“La mejora educativa aparece como un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas

planificadas y percibidas como necesarias por los involucrados” (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 33).

En la representación social *cambia el discurso, pero no la práctica*, se encontró lo siguiente:

“En el plan de estudios hay un nuevo discurso, pero en su desarrollo encontramos los mismos aspectos del plan 1999, sobre todo en las actividades de acercamiento a la práctica profesional, el aspecto metodológico y el uso de herramientas para el trabajo de campo se mantiene igual, así como el uso del diario.” (PTC)

Cuando los alumnos no recuperan los contenidos para problematizar una realidad y sólo lo hacen desde percepciones aisladas, o desde lo que en ese momento ellos consideran una problemática por atender, es complicado construir un escenario para que ellos investiguen su práctica y la puedan reflexionar, recuperar los contenidos de todos los cursos en su proceso de formación nos parece fundamental, lo más importante es que la reflexión aún sigue presente en la reforma y que se tenía desde el plan 1999 pero que ahora se pide que el alumno investigue su práctica para poder innovarla, cuestión que se está trabajando.

Confusión en términos y lenguaje académico, en esta RS el significado se manifiesta a través del lenguaje, que está presente al momento de cómo nos relacionamos, no solamente con los alumnos, docentes, padres de familia, sino cómo utilizamos el significado de este lenguaje para apropiarnos de una nueva forma de percibir la reforma curricular, esto tiene que ver con alguno de los elementos cognitivos del significado que otorgamos a las acciones que realizamos en nuestra vida cotidiana con las herramientas de comunicación y del lenguaje.

Lo anterior se puede apreciar desde los aportes de Vygotsky (1896-1934) “para entender el mundo que te rodea, es fundamental la relación entre pensamiento y el

lenguaje a través de la comunicación”, citado en (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 42) y entonces cuando se habla de diseño, de estrategias de intervención, de evaluación como elementos de la práctica docente, no quiere decir que a través de lo que se habla, se entiende, sino que el lenguaje es una serie de códigos establecidos que cuando los haces parte de tu persona y le das significado, es como puedes ir entendiendo, comprendiendo y explicando, no sólo lo que te rodea, sino la forma de como tu percibes los elementos que te rodean.

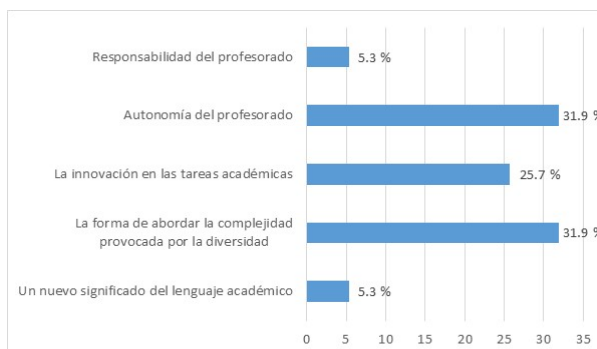
Como una necesidad de acompañamiento académico, es sumamente necesario reconocer que el docente formador, es un sujeto que tiene sentimientos, que vive y que muchas veces tiene que aprender a manejar sus emociones, un maestro que no maneja y controla sus emociones, es un maestro que va a crear problemas en su grupo, frente a los padres, con los niños y la autoridad educativa.

Como último eje de análisis en estos hallazgos, corresponde a lo que necesitamos para afrontar la reforma curricular desde la percepción de los docentes formadores y que se presenta a continuación.

Lo que necesitamos para afrontar la reforma curricular

El aspecto que más consideraron los docentes formadores es la autonomía del profesorado y la forma de abordar la complejidad provocada por la diversidad (ver gráfico 8).

Gráfico 8 Lo que necesitamos para afrontar la reforma curricular



Fuente: Datos del cuestionario en SPSS

En el primer aspecto, nos parece que está presente la representación social, porque se refiere a los criterios que están en la naturaleza del ser como sujeto social, como individuo, pero en este caso como la persona profesional de la docencia y tiene que ver con la experiencia, de lo que él considera que sus alumnos deben aprender, a partir del tiempo y permanencia como docente formador, esto se puede considerar una cuestión de naturaleza humana por el simple hecho de ser racional pensante y que toma sus propias decisiones en el aula, por lo tanto pareciera ser que las representaciones sociales sobre formación docente están añadidas a la naturaleza del sujeto como persona y como profesional de la docencia.

Sin embargo, nos parece que la RS va más allá de estos aspectos, tiene que ver con la forma de cómo interpretamos la realidad y el mundo académico en el que nos encontramos, lo que está ligado al trayecto que como persona y como profesional de la educación poseemos.

Esto no es cuestión solo de la sociedad a nivel comunidad, también tiene que ver con la política internacional, el neoliberalismo y el mercado global, sin embargo le toca al docente promover el uso de la razón como medio, para una mejor toma de decisiones, por ello la autonomía del profesorado más que afianzarla de manera conceptual es una cuestión que se debe vivir, si nosotros no la potenciamos en el aula o hacemos que el alumno la viva, cuando egrese difícilmente podrá transmitir esa calidad humana, por lo que consideramos que las prioridades dentro del trabajo docente están en razón del trabajo académico, pero también la parte del trabajo humanístico.

Respecto a la forma de *abordar la complejidad provocada por la diversidad*, se observa la angustia en los docentes, por la forma en que se generó y se desarrolló de manera muy abrupta en su implementación, a pesar de que la DGESE convocó a cursos de acompañamiento, no se valoró desde las necesidades propias de la formación de docentes a nivel educación básica, no hubo un sondeo previsto, ni trabajo social para estudios de factibilidad, tampoco se observó ese acompañamiento

para todos los docentes, unos cuantos asistieron y sólo fueron pláticas de información, sobre todo en la estructura del diseño curricular. Su opinión es la siguiente:

“Me parece que faltó esa parte fina metodológica para los que estamos frente al grupo y desarrollando los contenidos de esta reforma curricular, en pocas palabras se me hace difícil de entender su alcance, esta dificultad no es en términos de lenguaje de carácter académico, ni en términos de comprensión, lo que a mí me preocupa y ocupa del plan de estudios, es la relación entre el ser y el deber ser, es decir el deber ser como lo que marca la reforma que debemos lograr y ser como nuestra realidad que vivimos en la cotidianidad”.(HC).

Lo que se hace en la normal, es que las y los encargados del trayecto de práctica profesional implementen el uso de herramientas para reflexionar la práctica docente, como es el uso del diario y del portafolio de evidencias, esto es importante para que el alumno integre en su proceso de planificación estrategias que tengan que ver con la intervención en el aula y probablemente se aprecia que en ocasiones la falta esos aspectos no permite la argumentación teórica, pero es fundamental para que los alumnos puedan justificar el porqué de las acciones en el hacer cotidiano.

Por otro lado, en esta diversidad consideramos que sí puede haber un cambio en el alumno, cuando sea él quien empiece a encontrar sentido y gusto por lo que hace, no solo aquí en la normal también en la estancia que realice en el preescolar, primaria y secundaria. La calidad de la enseñanza es un término complicado, consideramos que se viene persiguiendo desde la política internacional, desde una educación para todos, pero las condiciones y la diversidad de las zonas geográficas en el Estado de México hacen que la reforma curricular pierda sentido en su proceso de implementación, porque no todas las escuelas cuentan con los mismos elementos de infraestructura, de necesidades por atender, inclusive nuestros alumnos no son los mismos, por tanto la línea de política educativa no puede ser para todos de manera

heterogénea, nos parece que eso no se atendió desde el diseño curricular, porque hay situaciones que solo pueden ser atendidas en la diversidad, desde la particularidad.

No podemos hablar de una calidad educativa cuando tenemos muchas necesidades que resolver: de apoyo académico, tecnológico, de atención a estudiantes, de preparación profesional, donde hay debilidades. Ahora bien, ¿cómo valorar la calidad de la enseñanza en términos de equidad y pertinencia?, es muy complicado valorarla en términos de producto.

Esta apreciación es relativa, porque el hecho de que tengamos buen porcentaje de estudiantes de inserción al campo laboral, habría que preguntarnos ¿cómo estructuran a nivel cognitivo aquellos aspectos que les preguntan en un examen? y que en ocasiones nuestro mejor promedio no queda en los primeros lugares de prelación. Hemos observado que no siempre el primer promedio del grupo o generación queda en los primeros lugares, hay veces que un alumno que aparentemente no fue destacado en su proceso de formación resulta que su ubicación de plaza queda cerca de su casa y con un buen puntaje para el ingreso al servicio, entonces la calidad no la podemos medir en términos de ingreso, permanencia, desempeño en el aula o programas curriculares, tendríamos que revisar cómo ese docente formado actúa ante la diversidad y la complejidad que demanda la educación preescolar. Respecto a la innovación en las tareas académicas, opinaron lo siguiente:

“Otro aspecto es la cuestión tecnológica, demanda trabajo en línea con blogs, plataformas, wikis, que la mera verdad yo no manejo, me está costando su implementación, en ocasiones llegas a grupo y te enfrentas con alumnos que lo manejan desde la parte operativa, sin embargo eso me crea conflicto, el principal problema es enfrentar con ellos y decirles ahora vamos a aprender juntos, y cambiar la lógica de que nosotros somos los que enseñamos, más bien crear un ambiente donde nosotros podamos aprender también de ellos y

ahora cambiar el concepto del que yo no soy el que vengo a enseñar sino más bien el que viene a compartir” (HC).

En cuanto al trayecto de formación, me parece que podemos observar esa calidad de la enseñanza al término del semestre, cuando ellos son capaces de elaborar una producción académica, de enfrentarse a un escenario, de organizar una actividad como una evaluación de prácticas, también podemos ver como ellos piensan de manera diferente y establecen relación con algunos de los contenidos desarrollados en el aula, y precisamente un documento donde se aprecia el avance es el diario, porque al principio solo lo hacen de manera narrativa, poco a poco van argumentando su proceso de intervención.

También es importante tener presente en todo momento el perfil de egreso, porque es el que nos orienta para el desarrollo de competencias que el alumno debe alcanzar en su formación, considerando que su desarrollo es de manera gradual, sin embargo, también se puede apreciar que en este proceso está presente el sentido común y que algunos aspectos áulicos se desarrollan solo a partir de nuestra experiencia como formadores.

Lo que consideramos que prevalece, son las creencias que nosotros como sujetos nos vamos formando en el día a día, y sobre todo que radica en lo que nos ha funcionado a través del tiempo cuando impartimos algún curso o asignatura dentro de la licenciatura, y a veces nos inclinamos más por ese aspecto que por el contenido o la propuesta que establece el plan de estudios de la reforma curricular.

Estos aspectos de la reforma son muy importantes, porque el docente configura su estilo considerando en todo momento los compromisos con los estudiantes, la calidad humana, la responsabilidad social, el trato con los demás y sobre todo, la transmisión del gusto por la docencia. Por ello el significado que nosotros le damos a la formación está en la complejidad, porque si bien no aparece de manera escrita en los planes y programas, si es una cuestión que debemos de atender desde lo cotidiano.

Reflexiones finales y consideraciones para futuros estudios

En este apartado, se exponen las reflexiones finales y algunas propuestas para futuros estudios resultado del proceso de investigación. Por que, consideramos que las representaciones sociales son un entramado comprensivo cuya lógica se expone a través de construcciones conceptuales como un conjunto de proposiciones vinculadas con coherencia y representan una serie de eventos sistematizados desde dos maneras: la primera desde el discurso de los informantes a través de entrevistas y la segunda por frecuencia de permanencia de opinión a través de un cuestionario.

Por ello, consideramos que las representaciones sociales se construyen como un sistema de pensamiento, es decir una forma muy particular de comprender la realidad como construcción social, producto de la experiencia en la vida cotidiana de la formación de docentes a nivel para la educación básica. “El pensamiento es la forma por la que el ser humano actúa y ajusta las condiciones para vivir de manera constante con el mundo que le rodea, es uno de los elementos básicos en la existencia de la humanidad” (Ahumada, 2010, p. 37), en el ámbito educativo las formas de conocer y pensar trascienden a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto, manifestándose en el discurso, en las acciones, el compromiso y valor social que como docente formador otorga a su profesión.

De acuerdo con el planteamiento de la investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los docentes formadores de la licenciatura en educación básica, en el marco de las resistencias, posicionamientos o identificación con los postulados de la reforma curricular de educación normal en 2016 y la consustancial propuesta de aprendizajes que integran los programas de estudio?

Se identificó que los docentes construyen sus representaciones sociales sobre la reforma curricular a partir de sus procesos cotidianos en la escuela, ¿qué incluye esos procesos? Si bien el proceso desde esta investigación es social, de interacción, porque se analiza desde la sociología de la comprensión, también implica el

significado de diversos símbolos de orden personal, que se reconoce desde el ámbito de la psicología, esto implica los medios de comunicación, el trato con la comunidad académica y los esquemas de pensamiento que se pudieron apreciar al momento de entablar comunicación directa con los participantes en este proceso de investigación.

En los hallazgos se encontraron principalmente tres representaciones, las *mentales, sociales y del lenguaje*. Estos tres componentes de representaciones sociales son los encontramos al momento de interactuar con los docentes formadores, cuando explican la complejidad de elementos contenidos en la reforma como una red sistémica por comprender, ahí hay una representación mental que se construye en el aula a partir de la experimentación como sujeto formador y en la institución donde desarrolla su práctica docente, esto se articula con lo social cuando comparte preocupaciones y ocupaciones desde su rol que le toca desempeñar, pero esto se ve tangible cuando a través del lenguaje expresa su posición respecto a las acciones que debe atender desde su actuar en la formación de docentes.

En cuanto al marco de las resistencias, posicionamientos, se percibe sólo como política nacional, que orienta el plan y programa hacia necesidades concretas de atención a la educación básica, pero esas políticas demandan nuevos retos académicos a los formadores. Tal como lo explica Antón (2012) cuando menciona que las reformas en educación que se confinen a los límites de estructuras políticas y administrativas no tiene sentido, porque la demanda es académica y con sentido humanístico de formación ciudadana, esto implica para los docentes asumir la profesión desde otra mirada, es decir con fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos, porque no es suficiente una política educativa en el diseño de plan y programas para mejorar la educación, se requiere propuestas de investigación acordes a las necesidades locales de intervención.

Desde lo que explica Popkewitz (2000), las reformas vinculan los cambios sociales con el conocimiento que las personas tienen del mundo, en este caso el mundo académico, los docentes están convencidos que son sujetos que pertenecen

a una cultura, poseen saberes que interpretan y operan desde un contexto muy particular de interacción social, pero también en su actuar diario re-construyen esquemas de pensamiento que le permite representar socialmente su proceder.

Este proceder, es lo que le da valor al cambio educativo, Weber lo explica desde la función epistemológica cuando menciona que sin valores desaparece el objeto a estudiar por las ciencias sociales, pero él se refiere al sentido y significado de los fenómenos culturales, cuando lo dialogamos con los informantes se nota esa necesidad de que la reforma tenga un sentido formativo y no solo de buenos deseos por elevar la calidad educativa.

Y la consustancial propuesta de aprendizajes que integran los programas de estudio, están en razón de elevar la calidad educativa, los principales hallazgos se centran en los aspectos sobre la formación de docentes como un proceso continuo que se construye a través de varias perspectivas en el sistema educativo, contemplando: el currículum desde aspectos ideológicos y actitudinales que la sustentan a través de las representaciones sociales; el rol del docente que implica asumirse como sujeto responsable de su propia formación (formación del profesorado); la visión del docente formador como aquella definición de atributos para favorecer el trabajo académico y de investigación (innovación y cambio educativo).

Desde esta mirada la docencia es concebida como una tarea contextualizada, lo importante es favorecer la valoración de experiencias, saberes docentes, el aprendizaje autónomo, el trabajo cooperativo donde se ejerce el proceso de formación profesional docente.

Otro aspecto muy importante es el que explica Jorge (2000) donde menciona que la reforma es un fenómeno complejo y no se resuelve en su problemática por la teoría o por el practicismo. Se trata entonces de atender a la complejidad desde un proceso de cambio, de movilidad de estructuras cognitivas a partir de esquemas socioculturales que den significado a la profesión docente. En esta movilidad se

cuestionó por las representaciones sociales que son construidas por los docentes formadores de la licenciatura en educación básica a partir de tres aspectos: las resistencias, los posicionamientos y la identificación con los postulados de la reforma.

Empezaremos por el tercer aspecto, se encontró como respuesta inicial, que los postulados de la reforma curricular de la educación normal demandan procesos de integración de conocimientos pedagógicos de manera exponencial por la rapidez en que se genera la información a nivel de campo de las ciencias, entonces, como formadores, nuestro compromiso es dotar al estudiante de capacidad analítica, reflexiva, crítica, de investigación, desarrollar en él, el pensamiento sistémico para que haga frente a las situaciones diversas que ofrece la vida cotidiana en lo profesional.

Otro postulado es la educación de calidad. De acuerdo con la pregunta específica ¿cómo desarrollar un currículo para atender a la diversidad, abierto a la innovación y a la actualización continua? La necesidad de tener una educación de calidad como lo establece la reforma educativa y en especial la reforma curricular de la educación normal para atender a la diversidad, es un asunto de corresponsabilidad, la calidad está también en el proceso, en las acciones, la ejecución de tareas que se desarrollan en las aulas en lo cotidiano, el relacionarnos con los alumnos, en las interacciones personales con nuestros colegas docentes, la capacidad para desarrollar proyectos académicos y no exclusivamente individuales está en la responsabilidad y el compromiso que tanto la autoridad educativa como nosotros debemos asumir.

En cuanto al posicionamiento, es una cuestión a nivel nacional en razón de responder a las necesidades y situaciones específicas que demanda el sistema educativo mexicano, para ello la formación y actualización docente debe responder a la transformación social, cultural, científica. García (2006) explica que la formación es en esencia un acto, una realización y no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser, esto es lo que indagamos, el posicionamiento del ser como docente profesional de educación normal, pero desde las representaciones

sociales, al respecto se encontró que los procedimientos empleados en la vida cotidiana se ven influenciados por el contexto institucional, lo cual demanda cierta forma de actuación, por tanto, las representaciones sociales se manifiestan en la interacción, y el significado está en razón de la coincidencia entre el discurso y la acción. Aquí encontramos una coincidencia con lo que explica Cuevas (2005) que las reformas educativas se encuentran mediadas por los significados y adquieren sentido cuando los actores las llevan a su práctica.

En relación a las resistencias hay coincidencia con Latapí (2003) quien menciona que la reforma de las escuelas normales es en la práctica muy débil, los maestros están desarmados y con frecuencia subordinados a intereses del Estado, de ahí que ellos demandan en las representaciones sociales autonomía, cambio de paradigmas, prácticas institucionales y epistemológicas, es decir que se investigue la práctica docente desde el aula, para que fortalezca el significado del valor social de la enseñanza.

En el valor social, encontramos que está muy presente el contexto histórico de la institución, además de proporcionar algunos de los elementos que dieron sentido al formarse como docentes y de comprender la forma en que se vive la organización de la escuela. Por ello, en la formación del profesorado es fundamental considerar el contexto ecológico y situacional como lo proponen algunos modelos pedagógicos de aprendizaje situado, como se señaló en la otra pregunta específica ¿cuáles son las necesidades del profesorado para transitar al cambio educativo desde una mirada de actuación académica, en la formación de docentes de la licenciatura en educación preescolar? Se encontró, que las necesidades del profesorado tienen que ver con los significados que otorgan a su labor docente, pero también con la heterogeneidad de los campos de conocimiento, así como las condiciones que los rodean en forma individual y colectiva, incluso también tiene que ver con valores, cultura, formas de ver y vernos, algunas formas de interactuar con los estudiantes y con los procesos educativos que han habitado durante la estancia como formadores de docentes.

En estos significados, lo que se busca es de favorecer los procesos orientados a la indagación y la reflexión como eje fundamental de reconstrucción de la experiencia. Desde esta perspectiva las relaciones dadas como obvias representan socialmente una condición de saberes en el mundo de la vida cotidiana.

De acuerdo con los planeamientos anteriores, nos lleva a situar desde luego múltiples facetas y extensiones a la hora de encontrar estas reflexiones, porque la objetividad y la subjetividad están presentes en nuestras prácticas cotidianas y que en ocasiones rebasan la representación social de manera personal, esto no quiere decir que investigamos solamente desde la razón, se instaura la emoción, la ética como profesional de la docencia, la contradicción del conocimiento, como factores fundamentales en la interpretación y puesta en escena de los hallazgos encontrados.

Así la ciencia se constituye desde un ámbito complejo y paradójico, es decir no solo como consumo de los grandes teóricos, y no solo en términos de sujetos nombrados, sino en términos de construcción social de la realidad como lo explica Schutz.

Para comprender la relación entre el marco de resistencias, posicionamientos, postulados de la reforma curricular y las representaciones sociales de la realidad que el sujeto formador construye, fue necesario establecer los tipos de relaciones desde los hallazgos de esta investigación, para después generar la propuesta de aprendizajes que integran el programa de estudios.

Se analizaron cuatro tipos de relaciones. La primera tiene que ver con la clasificación y/o categorización, donde *A es parte de B*, es decir hay una relación de pertenencia, esto lo podemos argumentar desde el discurso de la sociología política de Popkewitz (2000) donde su aporte al estado del conocimiento se basa en las relaciones entre tiempo y estructura con los problemas del cambio social y en nuestro objeto de estudio, entre el andamiaje epistemológico de la reforma con el significado de representación social de los docentes formadores.

La segunda relación es la inclusión, *A es propiedad de B*, se utilizó para denominar, definir, por ejemplo, A es un elemento de B, A es una característica de B. Como explica Flores (2004) un objeto de reflexión como en este caso la reforma curricular, se enriquece y re-estructura a medida que se clarifican sus relaciones y estructuras, pero también sus propiedades del conocimiento científico. En el caso de los hallazgos tienen lugar y cobran sentido por el lugar que ocupan dentro de la cadena o sistema de representación que los profesionales de la educación otorgan a la reforma curricular de la educación normal.

La tercera relación es la de secuencia temporal, *A ocurre antes que B*, como lo explica Jara (2000) la sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de una práctica concreta, que posibilite su comprensión. En los hallazgos lo que determinó la secuencia, fue el proceso metodológico de la investigación.

La cuarta relación, *A permite a B*, como lo explica Moscovici, las representaciones sociales implican un pensamiento social, la descripción de la experiencia cotidiana permite un proceso constructivo. Nos parece que, lo que mejor permite esta construcción es el proceso de comunicación.

Estas relaciones en la formación de docentes a nivel básico son tan importantes, como los conocimientos disciplinares propios de esta profesión, también los derivados del contexto de actuación de los formadores, tal como lo menciona el acuerdo 650 del Diario Oficial de la Federación (2012) al considerar que la formación profesional como un objeto de conocimiento, que puede incluir tanto estudios formales, la experiencia, como los procesos de socialización entre colegas académicos.

En cuanto a lo metodológico, con la investigación nos permitió articular y estudiar los hallazgos, como lo explica Vasilachis (2007), desde las complejidades de

las interacciones sociales que se expresan en la vida cotidiana y por el significado que los actores les atribuyen, es decir uno se encuentra inserto en la formación de docentes y desde ahí se van construyendo las categorías de investigación y al mismo tiempo se traza una ruta metodológica para el abordaje desde el referente teórico y epistemológico. La bondad de articular el enfoque cualitativo y cuantitativo, desde este trabajo estribó en los análisis y reflexiones de orden dinámico para develar las representaciones sociales que construyen los docentes formadores en educación preescolar de educación normal, desde la vida cotidiana.

En este aspecto, también fue necesario reconocer lo que explica Rué (2009) “en cuanto a los datos obtenidos (la información disponible); la experiencia empírica (del sujeto y la información resultante); la información elaborada (organizada, sistematizada) y el tipo de reflexión y análisis realizado (p. 49). Esto permite argumentar que no todo aquello que denominamos *conocimiento* es de igual naturaleza, ¿cómo lo percibimos?, asociamos, estructuramos le damos significado o lo representamos socialmente. Nuestra primera premisa es que depende del procedimiento y la mirada epistemológica del que lo valora, una segunda es que está anclada a un eje hipotético que va desde una mirada superficial hasta una más profunda y desde el enfoque sistémico tiene que ver con la calidad de los insumos, el procedimiento y las salidas o resultados.

Por eso, este diseño más que ser un compuesto de los dos enfoques, se convierte en una mezcla entre lo cualitativo y cuantitativo, es decir en este trabajo cada uno conserva su naturaleza como paradigma de investigación, pero juntos construyen el conocimiento pedagógico en la formación de docentes.

Las etapas que se contemplaron (la definición de la situación-problema, el trabajo de campo, la identificación de patrones culturales) que fue una adaptación del modelo de investigación de Bonilla (2005) pero con aportes propios en el proceso de investigación, aludiendo a tres aspectos básicos, y tiene que ver con la descripción e

interpretación de significados atribuidos a situaciones y acciones, al lenguaje como medio de comunicación y a la construcción de teoría entre conexiones de datos.

En cuanto a la propuesta de aprendizajes que integran el programa de estudios, consiste en dar significado a la reforma curricular a la luz del trabajo docente desde las aulas y en la cotidianidad, en nuestra opinión, también a los desafíos locales a nivel muy particular de las instituciones que vivimos durante la historia del normalismo a nivel país, así el desafío implica plantear diversas formas de analizar, comprender y explicar la formación desde la reforma curricular vigente. Implica la necesidad de recuperar la experiencia de los académicos para dialogar con fundamentos teóricos los conocimientos construidos desde la educación superior en los procesos de investigación, pero no sólo el conocimiento que está legitimado y distribuido, sino el conocimiento insurrecto, es decir aquel que construyen los académicos desde su propia representación social.

El significado del aprendizaje está presente al momento de hacer docencia, el que habla a través de nuestros estudiantes de los modos en los que producen conocimientos en las aulas y no sólo el que nos informa, sino en aquel que nos forma y nos transforma.

El aspecto que refiere al lenguaje como medio de comunicación. En este sentido, la validez radica en hacer comunicable e inteligible a la comunidad académica los hallazgos, cuya evidencia tendrá la cualidad de transferir el significado que se comparte entre los sujetos dentro de su contexto.

En relación a la conexión de datos para construir teoría, tiene que ver con la aportación al estado de conocimiento, nos parece que debemos empezar por edificar un pensamiento sistémico, que según Senge (2006) implica “un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas, para que los patrones totales resulten más claros y para ayudarnos a modificarlos”. Como el objeto de indagación se circunscribe dentro de la sociología comprensiva, que alude al pensamiento cotidiano de un grupo

de sujetos, en este caso los docentes formadores que están situados en un espacio y tiempo determinado, el aporte desde esta perspectiva teórica, permite ver que los docentes formadores para atender las demandas de la reforma curricular de educación normal en el nivel básico, actúan bajo los esquemas de las representaciones sociales que sustentan su formación a partir de su conocimiento en el ámbito académico y pedagógico.

Otra aportación al estado de conocimiento, consiste en la atención a las necesidades en el proceso de formación de docentes y junto con la gestión académica se sustente como órgano de participación en la elaboración de la planeación institucional, la evaluación de las Instituciones de Educación Superior a la que estamos inscritos, la participación en órganos colegiados como al comité de calidad, a las reuniones de academia, a reuniones de seguimiento de proyectos y programas propuestos por las Escuelas Normales, así como intercambios académicos, es necesario trabajar a partir del liderazgo compartido y la pedagogía de las emociones.

Otra aportación es que en el escenario de realidad cotidiana y de representaciones sociales, “uno consigue que las cosas sucedan haciendo posible que otros hagan que sucedan” (Delgado, 2004, p. 194). El trabajo es en conjunto, la meta es compartida, esto hace patente la necesidad de transitar a una nueva forma de pensar y de actuar. Como grupo reconocemos diferencias, pero también tenemos áreas de oportunidad que sin duda permitirán transitar a conformar una comunidad de aprendizaje permanente.

Como se puede observar en la presente investigación, el estudio de la reforma curricular de educación normal y el análisis de las representaciones sociales de los docentes formadores en la vida cotidiana, está permeada por la vida social, económica, política, cultural, pero en la construcción están presentes las actitudes, las emociones, los conceptos afines, las ideologías, la percepción, los estereotipos y por su puesto la opinión de la comunidad normalista.

Analizar las representaciones sociales que construyen los docentes formadores como participantes de esta investigación fue fundamental, porque “es un sistema de significados en los que se incorporan recursos y se interactúa entre sí, incrementando e intercambiando su valor”, (Villa, et al., 2007, p. 385). Se recupera el enfoque sistémico para la representación social en razón, que Bertalanfy lo presenta como “una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y al mismo tiempo como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo multidisciplinario de pensamiento crítico, reflexivo, analítico, dinámico y en permanente construcción”, citado en (Fernández, 2005, p. 13).

Y es precisamente la permanente construcción lo que permite el análisis, discusión respecto a la implementación de la reforma curricular de educación normal y todo lo relacionado con la formación de docentes, cuando se involucra la reflexión, el tema parece no tener límites. Por tanto, las representaciones sociales de los docentes formadores en la construcción del conocimiento pedagógico, implica ciertas transformaciones en la construcción del significado que otorgan a la reforma curricular, el cual nos ha llevado a dialogar propuestas desde diversas miradas que se implican en la docencia, pero también en el quehacer de la investigación como instituciones de educación superior formadoras de profesionales para la docencia en educación básica.

Es importante reconocer el contexto particular situado de las escuelas normales, porque en ellas se gesta una forma muy exclusiva de formar docentes, es decir se hacen acciones y tareas cotidianas relacionadas con el ámbito educativo por cada uno de los miembros que en ellas interactúan para atender ciertas problemáticas y circunstancias que van surgiendo, pero que escasamente dichas situaciones son objeto de reflexión y pasan a ser solo temas de discusión en el escenario de presencia y ausencia.

Por tanto es fundamental visualizar este espacio de reforma curricular, desde:
a) las características del contexto, como lo explica Torres (2000), Popkewitz (2000)

en un marco ecológico, porque el significado se modifica en un ambiente institucional en permanente cambio; b) atender las necesidades de la reforma curricular en lo individual y colectivo, desde la vida cotidiana, el sentido común y desde su fundamento teórico y epistemológico derivado de los acuerdos de las instituciones educativas federales, pero con procedimientos de análisis y reflexión en su implementación, porque como lo explica Contreras (2012) la construcción que adquiere sentido en una tradición de pensamiento y de actuación se constituye en un cuerpo de comprensión y significado de nuestros valores; c) analizar cómo la investigación educativa ha propuesto o resuelto problemas en otros contextos, su pertinencia y alcance de éstos.

Para valorar la pertinencia, partiremos de la premisa básica de investigación en ciencias sociales, que es ubicarnos a partir de una realidad existente, es decir ¿dónde estamos? “La reflexión sobre las organizaciones escolares permiten afianzar visiones de los centros como entidades socialmente construidas desde contextos amplios” (González, 2007, p. 122). Pero esta forma de reflexionar no es hacia una sola dirección, implica considerar factores internos y externos que hacen que ese reconocimiento de necesidades sea sobre una situación académica concreta, lo más importante es que se observe el compromiso y participación como sujeto que pertenece a un grupo y éste a una sociedad.

Anderson (1998) explica que “la participación es un concepto que reviste un cierto grado de ambigüedad e indefinición, una idea que se presta a diferentes interpretaciones, tanto en el ámbito de política educativa, como en el de organizaciones escolares concretas”, en (González, 2007, pág. 123) por ello la necesidad de que el código de interpretación por el grupo sea más o menos común en la atención de necesidades educativas comunes. Este código común nos llevaría a lo que González, junto con Pérez Gómez explican “la constitución de un andamiaje sobre el que se asienta el trabajo que se desarrolla en las escuelas” (pág. 122). Esto es posible si y solo si la organización (en este caso nosotros como grupo) compartimos códigos comunes y los interpretamos bajo una base conceptual más o menos común.

¿Cómo vamos a llegar? Es la pregunta obligada que las organizaciones deben plantear, (si es que quieren trascender) Gairín (2011) menciona tres fundamentos clave: a) las organizaciones complejas; b) la gestión del conocimiento colectivo; c) el liderazgo político de los directivos, sin dejar al lado el enfoque sistémico de las organizaciones, la innovación y el cambio. Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y formas de actuación con las necesidades del entorno.

¿Cómo entender una organización compleja? Sin duda por todos los factores que en ella inciden y que son los promotores o los que inhiben el cambio, para ello es menester situar la perspectiva de la organización, en este caso como grupo debemos buscar la coherencia entre cómo actuamos y cuáles son las necesidades del entorno donde debemos incidir. Pero también es fundamental el desarrollo de una gestión que permita como grupo ubicar objetivos y metas a lograr, la búsqueda de factores que incidan en la eficiencia organizacional como grupo en constante aprendizaje permanente, un camino es la investigación de la práctica docente, a través del desarrollo de la gestión como parte del proceso organizativo.

Los principales retos que se observan en la reforma curricular es el logro de la autonomía del profesorado que permita al docente formador diseñar arquitecturas curriculares, operar su diseño y dar significado a su funcionalidad formativa, seguir aprendiendo a lo largo de su vida académica; un eje central para ello, es el proceso reflexivo y el pensamiento sistémico, que le permita aprender a partir del análisis, y la investigación de la práctica profesional que realice en la educación básica.

Sugerencias para nuevos estudios

La investigación no agota las discusiones y quedan para estudios posteriores cuestiones no contempladas, por ejemplo, lo que se propone es el permanente diálogo entre profesionales para volver la mirada sobre aspectos que demandan ser analizados, reflexionados, pero sobre todo que aporte al estado del conocimiento en

el ámbito educativo, lo anterior permitirá ampliar el horizonte de lo que somos, practicamos y pensamos.

Se requiere, entre otras cosas, fomentar un pensamiento integral, a partir de conocer los contenidos curriculares propios de la reforma, pero también desarrollarlos y evaluarlos formativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando el enfoque educativo, que facilite la adquisición de aprendizajes en el ámbito de la docencia, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos; mediante estrategias que promuevan la capacidad de los estudiantes para aprender con autonomía.

Es fundamental valorar a la educación como fenómeno social. Lamentablemente las condiciones en las que se inserta la reforma educativa en educación básica no son las idóneas, existe la hegemonía de un paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en la economía capitalista, que impera en las aulas del país, limitadas por la transmisión de conocimientos, el autoritarismo, la burocracia y el desdén al aprendizaje.

De forma que resulta inminente reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas, porque los profesores de manera muy general y desde una opinión muy particular, han caído en el activismo, motivados únicamente por el afán de obtener resultados, de cumplir con su función (pasar de un contenido a otro). Para estudios posteriores, es necesaria una postura que trascienda esta cotidianidad, se proyecte a la resolución de problemas no sólo basada en estrategias y en didácticas propias de la enseñanza, sino que se analice las relaciones que establecen los docentes formadores con sus alumnos.

La forma en que la política educativa está presionando a las instituciones educativas, la forma en que se está permitiendo la apertura y expansión a las instituciones educativas privadas, parece no tener otra finalidad que garantizar la

competitividad, pero los sujetos quedan excluidos porque no están en el mismo nivel de condiciones, por ello, para la generación de conocimiento en el campo de la investigación educativa se propone que se perciba como un área dinámica, compartiendo esfuerzos colectivos, considerando área de interés común a partir de contextos específicos.

Para las Escuelas Normales es importante asumirnos como espacios estratégicos del cambio y mejora en la formación de docentes, pero siempre concebirnos como sistemas abiertos y comunidades que aprenden, cuyas prácticas deben centrarse más en procesos académicos, pedagógicos, de investigación y de aprendizaje, que en procesos administrativos y burocráticos.

Lo expuesto está abierto al debate, porque es apenas un bosquejo de otros estudios posteriores para comprender la diversidad dentro de los procesos de formación docente desde la reforma curricular de educación normal de la licenciatura en educación básica como política actual del gobierno federal.

Bibliografía

Cabrera, H. D., 2016. Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa* 22, pp. 200-225.

Lafrancesco, G., 2004. *Currículo y plan de estudio. Estructura y planeamiento*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Camilloni, A., 1997. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Carrera, B. & Mazzarella, C., 2001. Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educare*, p. 41.44.

Castillo, S. M., 2016. Reflexión de la práctica educativa desde el currículum, como eje fundamental de formación docente en educación básica. En: *Temas de formación docente*. México: CAPUB, pp. 165-174.

Castillo, S. M., González, L. D. K., Muñoz, M. M. & Quiróz, H. C. A., 2013. *Primer congreso Internacional de Transformación Educativa*. [En línea] Available at: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/078-trabajo-colaborativo.html>

Castillo, S. M. & Muñoz, M. M., 2013. Procesos de aprendizaje de los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. En: *Memoria del primer congreso interinstitucional de Investigación Educativa*. Durango, Dgo. México: UPD, pp. 69-79.

Castro, J. M., 2002. La resignificación de políticas de reformas educativas en el caso de docentes de México y de Argentina. En: *Lo Educativo: teorías, discursos y sujetos*. México: Plaza y Valdés, pp. 97-107.

Latapí, S. P., 2003. *¿Cómo aprenden los maestros?*. México, SEP, pp. 7-27.

Cerda, G. H., 2004. *Los elementos de la investigación, como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El buho LTDA.

Cereijido, M., 2013. *Ciencia sin seso locura doble*. México: Siglo veintiuno editores.

LGSPD, 2013. *SEGOB*. [En línea] Available at: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Conceicao, d. A. M., 2008. *Para comprender la complejidad*. México: Multiversidad.

Contreras, D. J., 2012. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Crespo, E. & Freire, J. C., 2014. La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicología & Sociedade*, vol 26 No. 2, pp. 271-279.

Creswell, J. w., 2014. *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Washington DC: SAGE.

Luckmann, T., 1996. *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.

Cuevas, C. Y., 2015. Representaciones sociales de la reforma de educación básica. *Perfiles educativos*, vol. XXXVII núm. 147, pp. 67-85.

Aldape, T., 2008. *Desarrollo de las competencias del docente*. s.l.:Amertown Internacional.

Aguilar, G. A. H. & Castillo, S. M., s.f. *Seguimiento a egresados*. [En línea] Available at: <http://investigacioneducativaena.org.mx/egresadosdenormales.pdf>

Ahumada, B. R., 2010. *Las lógicas de organización del conocimiento en el estudio de la comunicación*. México: Porrúa.

Antón, M. G., 2012. Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, pp. 160-163.

Arcilla, M. P. A., Mendoza, R. Y. & Jaramillo, J., 2010. Comprensión de significados desde Vygotsky, Brunne y Gergen. *Diversitas*, pp. 37-49.

Araya, U. S., 2002. *Las representaciones sociales*. Costa Rica: ASDI.

Arboniés, A. L., 2013. *La disciplina de la innovación*. Madrid: Díaz de Santos.

Ballesteros, d. V. B. P., 2005. El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universidad Psychol Bogotá*, pp. 231-244.

Berger, P. L. & Luckmann, T., 2011. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bolivar, A., 1999. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bonilla, C. E. & Rodríguez, S. P., 2005. *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Vitral.

Borsotti, C., 2007. *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Delgado, M. L., 2004. La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, pp. 193-211.
- Dewey, J., 2004. *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DGESPE, s.f. *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. [En línea]
Available at: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Diario Oficial de la Federación, A. 6., 2012. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea]
Available at: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Ducoing, W. P., 2013. Nociones de formación. En: *Procesos de Formación Volumen 1 2002-2011*. México: ANUIES, pp. 47-152.
- Escamilla, G. A., 2008. *Las competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Flores, O. R., 2004. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Fernández, L. J. D., 2005. *Sistemas Organizacionales. Teoría y práctica*. Bogotá: Educe.
- Figueroa, M. L., 2000. La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 117-142.
- Fullan, M., 2002. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S., 2009. *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gairín, 2003. *Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos*. Barcelona: Algier's.
- Gairín, J. & Rodríguez, G. D., 2011. Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, pp. 31-50.
- Gairín, S. J., 2011. *La gestión de los centros educativos: retos y alternativas*. Barcelona: s.n.

- Gairín, S. J., Armengol, A. & Muñoz, M. J. L., 2010. La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 215-236.
- García, G. C. M., 2006. ¿ Por qué nos repele y atrae el campo de la formación?. En: *Configuraciones Formativas I, el estallido del concepto de formación*. México: configuraciones formativas, pp. 11-24.
- Gavidia, V., 2008. La transversalidad como paradigma. En: *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona: Graó, pp. 9-22.
- Gimeno, 2012. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, 2012. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J., Feito, A. R. & Perrenoud, P., 2012. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- González, G. M. T., 2007. Condiciones organizativas, participación y liderazgo. En: *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 121-127.
- Grundy, S., 2000. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jara, O., 2000. *Para Sistematizar Experiencias*. México: Alforja.
- Jodelet, D., 2007. Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En: *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: CUCSH-UDG, pp. 191-218.
- Jorge, W. M., 2000. La educación como objeto de conocimiento: un abordaje histórico y epistemológico. En: *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM, pp. 163-169.
- Kemmis, S., 1999. La teoría de la práctica educativa. En: *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, pp. 17-38.
- Mardones & Ursua, 2010. *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales*. México: Coyoacán.
- Medina, A., 2000. El legado de Piaget. *Educere*, pp. 11-15.
- Mendoza, M. X., 2012. *Liderazgo directivo educacional. Una vía para la construcción de organizaciones abiertas al aprendizaje*. España: Académica Española.
- Monges, N. G., 2006. *Teoría de la interpretación, discurso y excedente de sentido de Paul Ricoeur*. México: Siglo veintiuno.

Netzahual, M. Á., 2015. Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. VI núm. 15, pp. 3-25.

Notimex, 2013. Calidad educativa en México, obstáculo para crecimiento: CEESP. *La jornada*, 8 Diciembre.

Osnaya, A. F., 2003. *Universitat Autònoma de Barcelona*. [En línea] Available at: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5033/foa1de1.pdf;jsessionid=7B2A93A5B5A5D6B6472CCF7DEE86E0CF.tdx1?sequence=1>

PND, 2016. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 Gobierno de la República*. [En línea]

Available at: http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf

Popkewitz, 2000. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

Popkewitz, 2003. Producciones culturales para la reconstitución de la nación, el niño y el maestro en las ciencias de la educación. En: *VI Congreso Nacional de investigación Educativa*. México: COMIE, pp. 403-432.

PPI, 2016. *SEP*. [En línea] Available at: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/evaluacion_diagnostica/PPI_DESEMPE%C3%91O_BA.pdf

PSE, 2013. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. [En línea] Available at: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Ramírez, P. J., 2007. Durkheim y las representaciones colectivas. En: *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: CUCSH-UDG, pp. 17-50.

Roegiers, X., 2004. *Una pedagogía de la Integración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rué, J., 2009. *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Schutz, A., 1995. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Salazar, M. V. & Herrera, M. T., 2007. La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y posgrado*, vol. 22 núm 1 Redalyc, pp. 261-305.
- Samaja, J., 2004. *Epistemología y metodología, elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Santibáñez, C., 2012. Teoría de la Argumentación como Epistemología Aplicada. *Cinta de Moebio*, núm 43 , pp. 24-39.
- Senge, P. M., 2006. *La quinta disciplina en la práctica*. Argentina: Granica.
- SEP, 1999. *Plan de estudios 1999, licenciatura en educación preescolar*. México: SEP.
- SEP, 1999. *Plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar 1999*. México: SEP.
- SEP, 2012. *Plan de estudios 2012, Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.
- Serrano, C. J. A., 2004. *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A., 2003. *Handbook of mixed methods in social & behavioral reseach*. Thousand Oaks: SAGE.
- Torres, S. J., 2000. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En: *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, pp. 11-26.
- Torres, S. J., 2005. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, E. I., 2012. Complejidad, globalización y teoría social. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol 11, núm 31, pp. 2-15.
- Vasilachis, d. G. I., 2007. La investigación cualitativa. En: *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 23-60.
- Villa, S. A., Escotet, M. Á. & Goñi, Z. J. J., 2007. *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. España: Bilbao.
- Yuren, C. M. T., 2000. Sujeto, educación y valores (problematización y discontinuidades de la pedagogía en México). En: *El fantasma de la Teoría, articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés, pp. 183-192.

Cibergrafía

- Antón, M. G. (2012). Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, 160-163. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea15.pdf>
- Arcilla, M. P., Mendoza, R. Y., & Jaramillo, J. (2010). Comprensión de significados desde Vygotsky, Brunne y Gergen. *Diversitas*, 37-49. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/679/67916261004/>
- Ballesteros, d. V. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universidad Psychol Bogotá*, 231-244. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Cabrera, H. D. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa* 22, 200-225. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550010.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educare*, 41.44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Castillo, S. M., & Muñoz, M. M. (2013). Procesos de aprendizaje de los egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. En R. M. Navarro, M. A. Barraza, & D. A. Jaik, *Memoria del primer congreso interinstitucional de Investigación Educativa* (págs. 69-79). Durango, Dgo. México: UPD. Disponible en: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Memoria.pdf>
- Castillo, S. M., González, L. D., Muñoz, M. M., & Quiróz, H. C. (3 de Octubre de 2013). *Primer congreso Internacional de Transformación Educativa*. Obtenido de: <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/078-trabajo-colaborativo.html>
- Crespo, E., & Freire, J. C. (2014). La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicología & Sociedade*, vol 26 No. 2, 271-279. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3093/309331732004.pdf>

- Cuevas, C. Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. *Perfiles educativos*, vol. XXXVII núm. 147, 67-85. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13233749005.pdf>
- Figueroa, M. L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 117-142. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Gairín, S. J., Armengol, A., & Muñoz, M. J. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 215-236. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART11.pdf>
- DGESPE. (s.f.). *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. Obtenido de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Diario Oficial de la Federación, A. 6. (20 de 08 de 2012). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Ley General de Servicio Profesional Docente. (11 de 09 de 2013). *SEGOB*. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Medina, A. (2000). El legado de Piaget. *Educere*, 11-15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630903.pdf>
- Netzahual, M. Á. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. VI núm. 15, 3-25. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299133728001.pdf>
- Osnaya, A. F. (2003). *Universitat Autònoma de Barcelona*. Obtenido de Tesis Doctoral: obtenido de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5033/foa1de1.pdf;jsessionid=7B2A93A5B5A5D6B6472CCF7DEE86E0CF.tdx1?sequence=1>
- Plan Nacional de Desarrollo. (02 de Septiembre de 2016). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* Gobierno de la República. Obtenido de

http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf

Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. (02 de 02 de 2016). SEP. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/evaluacion_diagnostica/PPI_DESEMPE%C3%91O_BA.pdf

Programa Sectorial de Educación. (2013-2018). Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/programa_sectorial_de_educacion_2013_2018_web.pdf

Salazar, M. V., & Herrera, M. T. (2007). La representación social de los valores en el ámbito educativo. *Investigación y posgrado*, vol. 22 núm 1 Redalyc, 261-305. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65822111.pdf>

Valenzuela, E. I. (2012). Complejidad, globalización y teoría social. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol 11, núm 31, 2-15. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000100026