

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

11. Alberto Álvarez Vallejo
*Prospectiva de la educación mexicana
en la globalización*
(estudio de caso)

12. Varios autores
*Caleidoscopio normalista: Crónicas
de la Escuela Normal Profr. Fidel
Meza y Sánchez*
(crónica)

13. Cynthia Ramírez Pérez
*Enseñanza del inglés a través
de la historia de México*
(propuesta didáctica)

14. Elizabeth Barbosa Cervantes
coordinadora
*Movilidad académica: experiencias
de internacionalización de la
ByCENJ en Europa*
(propuesta didáctica)

15. Elvira de la Rosa Donlucas
coordinadora
*El arte de escribir y compartir
propuestas docentes en primaria*
(propuesta didáctica)



Germán Iván Martínez Gómez
Francisco Lazo Díaz | coordinadores

16
Retos y perspectivas de la
educación normal en México

ENSAYO

Germán Iván Martínez Gómez
Francisco Lazo Díaz

coordinadores

Retos y perspectivas de la educación normal en México



Ediciones Normalismo Extraordinario

16

Los autores de este libro son docentes de la Escuela Normal de Tenancingo; cuentan con una destacada trayectoria en el ámbito de la docencia y están comprometidos con una sólida actualización, capacitación y habilitación de los profesionales de la educación. Han participado como ponentes en eventos estatales, nacionales e internacionales y han publicado en diferentes medios editoriales.

Imagen de portada: *Nacimiento de una pasión*
Autor: Carlos Alfredo Ocadiz Soto

Retos y perspectivas de la educación normal en México

Germán Iván Martínez Gómez
Francisco Lazo Díaz
coordinadores

Retos y perspectivas de la educación
normal en México

Ediciones Normalismo Extraordinario

Retos y perspectivas de la educación normal en México

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Germán Iván Martínez Gómez, Francisco Lazo Díaz,
coordinadores

D. R. © 2020 Alejandro Flores Bobadilla, Juan Jiménez Rosales,
Angélica Vargas Flores, Jorge Edmundo Nava Flores, José Arturo
Domínguez Jiménez, María Escolástica Solís Velásquez, Nohemí del
Carmen Cruz Acevedo, Pamela Quintos Talavera y Rodrigo Perea
Cruz, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-24-5

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN**


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Francisco Lazo Díaz
Director de la Escuela Normal de Tenancingo

ÍNDICE

Presentación	11
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
<i>Francisco Lazo Díaz</i>	
La formación docente: análisis de su pertinencia social	15
<i>Alejandro Flores Bobadilla</i>	
La práctica docente como artesanía intelectual	27
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
<i>Francisco Lazo Díaz</i>	
<i>Juan Jiménez Rosales</i>	
La configuración del posgrado en la Escuela Normal de Tenancingo	47
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
<i>Francisco Lazo Díaz</i>	
<i>Angélica Vargas Flores</i>	
Retos de la investigación educativa en las Escuelas Normales Mexiquenses	71
<i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
Enseñar desde el encierro	75
<i>Jorge Edmundo Nava Flores</i>	
El cambio de cultura organizacional desde el Sistema de Gestión de la Calidad	83
<i>José Arturo Domínguez Jiménez</i>	
Reflexiones en torno a la Escuela Normal	97
<i>María Escolástica Solís Velásquez</i>	
El <i>flow</i> de la pandemia: un reto de la educación a distancia	107
<i>Nohemí del Carmen Cruz Acevedo</i>	

La enseñanza y el aprendizaje del inglés
en el marco de la pandemia 117
Pamela Quintos Talavera

La educación normalista,
entre la comprensión del mundo 125
y las tensiones por edificar su educación
Rodrigo Perea Cruz

PRESENTACIÓN

Germán Iván Martínez Gómez

Francisco Lazo Díaz

La Educación Superior (ES) es considerada una vía para alcanzar el desarrollo social, político y económico de las naciones. En México, continuar con su ampliación y mejoramiento de la calidad, constituyen actualmente dos importantes prioridades en los ámbitos federal y estatal. Particularmente, por lo que compete a las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD), se pretende mejorar al profesorado, robustecer el desarrollo institucional, consolidar el trabajo académico e incrementar su oferta educativa.

De manera puntual, el ahora extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), emitió en 2015 el documento *Directrices para la mejora de la formación inicial de los docentes de educación básica*, en el que recomendaba: 1) fortalecer la organización académica de las escuelas normales; 2) desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes; 3) crear un sistema nacional de información y prospectiva docente, y 4) organizar un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes. Dentro de las prioridades que el INEE advertía, destacan: a) el papel protagónico de los académicos, b) cuidar las trayectorias escolares de los estudiantes, c)

propiciar nuevas dinámicas pedagógicas y de gestión del conocimiento, d) acentuar el papel estratégico de la coordinación y la interacción sistémica, e) coordinar el desarrollo del sistema de formación inicial y su oferta académica, y f) la creación de una nueva institucionalidad con un enfoque sistémico, que tenga a la evaluación y la mejora para el fortalecimiento académico e institucional, como ejes fundamentales. Todas estas encomiendas aún tienen plena vigencia.

Así, promover el ingreso de los mejores candidatos a la docencia; fortalecer la calidad de los programas de formación; asegurar una educación continua relevante y pertinente; mejorar las prácticas de enseñanza; construir trayectorias de desarrollo profesional; impulsar el trabajo colaborativo; emplear regular y eficazmente las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) –pero también las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP)– ya disponibles; promover la investigación e innovación educativas y revisar la pertinencia de ofertar estudios de posgrado, son desafíos que las Escuelas Normales estamos afrontando con la finalidad de fortalecer la profesión docente y mejorar el desempeño profesional de los profesores en formación y en servicio.

Todo ello hace necesario pensar en una adecuada coordinación, planeación y evaluación en este subsistema, que permita asegurar la calidad de los aprendizajes, impulsar

la inclusión y equidad educativas, y lograr la pertinencia académica de sus programas.

La presente obra agrupa diversas perspectivas que buscan abonar al cambio educativo de la Educación Normal. El perfil profesional de los colaboradores (que ensancha y ahonda la mirada respecto a la formación docente) incita a reflexionar sobre la importancia de estas Instituciones de Educación Superior, en el contexto de una contingencia sanitaria que exige una nueva institucionalidad, una reorganización sistemática y nuevas modalidades de trabajo para el desarrollo equilibrado de las funciones sustantivas y adjetivas que las Escuelas Normales tenemos encomendadas.

Los textos que aquí se presentan fueron solicitados a los profesores de la Escuela Normal de Tenancingo para conformar esta obra. Los presentamos por autor, en orden alfabético. Cada uno de los escritos puede leerse fácilmente de forma independiente; sin embargo, en su conjunto demuestran el esfuerzo por pensar el proceso educativo en la Escuela Normal al advertir los desafíos y posibilidades que tiene ésta en el corto, mediano y largo plazos.

LA FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE SU PERTINENCIA SOCIAL

Alejandro Flores Bobadilla

Los maestros experimentamos una sensación de desplazamiento de nuestra labor en el escenario estatal. Desde las postrimerías del siglo XX, con la tercera oleada de reformas educativas cuyo acento fue la calidad educativa para eficientizar los sistemas educativos, los docentes y las instituciones educativas vivieron un intenso y laborioso proceso para acoplarse a una nueva narrativa dominante. Hoy, ante esta contingencia sanitaria mundial, es preciso señalar que, de nueva cuenta, somos catapultados hacia un ajuste social necesario, del que participamos muy alejadamente como maestros y como profesión, pues a decir de Tedesco (2012):

No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política [...] La crisis actual, en consecuencia, es una crisis estructural, cuya principal característica radica en que las dificultades de funcionamiento se producen simultáneamente en las instituciones responsables de cohesión social (p. 11).

El mundo cambió radicalmente para toda nuestra generación; un cambio no imaginado pero no descartado pues, históricamente, la sociedad ha tenido transiciones determinantes para el desarrollo de los pueblos. Cambios que van desde la caída de las economías dominantes, revoluciones sociales y guerras, hasta *procesos sublimes complejos* como el que nos aqueja actualmente: una pandemia que pone en jaque a los estados nacionales y vulnera el bienestar social y emocional de las personas.

La contingencia en la cual vivimos pone a prueba los modelos económicos y sociales de los Estados, pero también descubre efectos nocivos en varios aspectos de la vida social. Estamos ante un proceso que modificó la percepción del mundo, un proceso que tendrá efectos positivos pero también negativos con respecto al bienestar, el crecimiento y el desarrollo social, económico, político y cultural.

Los maestros hemos sido empujados hacia la alfabetización digital de *golpe y porrazo*. No quiere esto decir que los docentes desconozcamos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pues, desde la década de 1990, se han derribado numerosas barreras curriculares (Shirley, 2016, p.44).

En México se comenzó a impulsar desde hace años el uso de las TIC en el aula. Proyectos políticos como Enciclomedia, Red Edusat, tabletas en el aula, aula de medios y otros programas, demandaron la actualización digital de los maestros en este campo.

Sin embargo, pese a estos programas, el uso de las tecnologías por parte de los docentes ha sido reducido. Para muchos, que desde el argot tecnológico no somos *nativos digitales*, las tecnologías han desbordado nuestro mundo social desde el exterior; es decir, desde “el afuera que no se define como un contexto físico o geográfico inmediato, aunque lo incluya. Con un afuera con múltiples grupos sociales, ideas, instituciones” (Birgin, 1999, p. 119).

Hoy, con la demanda de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de no perder el ciclo escolar, se nos ha forzado por una parte a utilizar las tecnologías de las que disponemos de manera personal; por otra parte, también se nos ha forzado al autoaprendizaje como estrategia para solventar las demandas y así enfrentar las presiones sociales e institucionales para mantener la comunicación con alumnos y padres de familia, a fin garantizar el aprendizaje de los primeros.

Los maestros mexicanos, desde la reforma educativa de 2013, hemos venido padeciendo una serie de descalificaciones simbólicas que afectaron la profesión docente. Desde resaltar la imagen de aquel que no sabía la materia, hasta aquel que utilizaba métodos arcaicos disciplinarios. Los maestros hemos sido vilipendiados por la sociedad a tal grado que no puede afirmarse que se pueda dignificar la profesión a partir de leyes, normas o reglamentos (DOF, 1993).

Ha transcurrido poco tiempo y el escenario político cambió. Nuevos vientos de esperanza soplan en el gremio y en la sociedad. Los maestros son pieza clave en el sistema educativo: “*todo con los maestros, nada sin los maestros*”, eslogan

que rezó durante las campañas presidenciales recientes. Hoy, los docentes y el magisterio nos encontramos ante una nueva embestida que proviene de las circunstancias, de las indeterminantes de los procesos de cambio, que nos posicionan como elementos susceptibles de *olvido, intercambio y sustitución*.

La primera aseveración constituye un elemento que se ha venido impostando en el discurso de una narrativa social, aplicada desde el poder político y económico; de que los docentes no configuran, no ayudan y no promueven la productividad del sistema económico, pues existen otros agentes que pueden ayudar mejor y con menor inversión económica para que la educación pueda continuar en la trama de apropiación cultural.

La televisión e internet se han convertido en esquemas socialmente rentables para educar sin la necesidad de los docentes; de tal manera que se ha propagado la idea que éstos no constituyen una pieza clave en la producción económica y en el posicionamiento del Estado. Así, el olvido, puede entenderse como la trama entre la *invisibilidad, in-viabilidad y la no-necesidad* de los maestros dentro de los aparatos productivos del mundo moderno.

Los maestros, en momentos álgidos de la pandemia sanitaria y social, han quedado, como muchos otros sectores sociales, olvidados temporalmente. No existen, más que en la memoria colectiva. Las *imágenes verdaderas* son de médicos, enfermeras y hospitales; incluso objetos, como camas, respiradores, cubrebocas; y sistemas de protección como

batas, googles, guantes, entre otros elementos que configuran una visión del mundo actual como un esquema unidireccional.

Los maestros, confinados a la protección sanitaria, se han quedado en casa para ayudar a evitar la saturación de los hospitales. Se han quedado en casa promoviendo la educación y conviviendo con las nuevas tecnologías, con aquellas que les demanda una nueva educación, formación y desempeño.

Vivimos en una sociedad en la cual el olvido representa una de las facetas necesarias para que el sistema productivo pueda avanzar. ¿Dónde están los maestros? ¿Qué hacen? ¿Por qué los padres de familia tienen que realizar el trabajo que les corresponde a los docentes? Estas y otras cuestiones circulan viralmente en las redes sociales, sin menoscabo de la ridiculización y la denostación de los maestros.

El olvido de un determinado trabajo, de la necesidad de una profesión o práctica productiva como los oficios, tienden a modificarse o a extinguirse en función de las nuevas demandas sociales, en las cuales las tecnologías acentúan modelos de productividad dependiendo de las circunstancias.

La pandemia ha puesto en un pedestal a las redes sociales, las aplicaciones y las diversas técnicas de comunicación de manera virtual. La enseñanza se transformó; pasamos de una visión colectiva viva, inter-acción dinámica en las escuelas, a una visión virtual que se muestra como más dinámica y viva que lo *mismo vivo*.

Aprender desde la colectividad e interacción virtual expone las nuevas realidades que opacan, olvidan y se

desechan. La enseñanza en las aulas de la escuela moderna, de manera abrupta ha transitado a unas aulas posmodernas. En las cuales se han modificado los esquemas de enseñanza-aprendizaje. Se diría que estamos ante la modificación de la práctica docente. Una docencia que utiliza técnicas y procedimientos nuevos para nulificar el pasado y las acciones no rentables y costosas.

Hoy, el aula invertida, el aprendizaje basado en retos y desafíos promueven una nueva docencia; en la cual el sujeto que forma, ahora desde algún lugar del planeta, debe diseñar actividades para que el alumno aprenda.

Estamos ante la emergencia de un *nuevo modelo de profesionalidad docente* que ancla sus raíces en una nueva narrativa para la consolidación de las economías locales desde las premisas de calidad educativa. De esta manera, el olvido de viejas prácticas debe ser sustituido rápidamente por nuevas experiencias que desplacen del imaginario social las antiguas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; pero lo más importante, es el desplazamiento de la formación del sujeto, tanto del formador como del formado, de la comunidad viva.

La profesión docente ha sido modificada como actividad sustancial. Este desplazamiento se debe a la necesidad social que las circunstancias han obligado a tomar a los estados nacionales. *Re-pensar* el sistema educativo desde las posibilidades que la tecnología nos ofrece para llevar a cabo las tareas de aprendizaje, como elemento medular de un

sistema que apremia lo que deben de saber los alumnos en detrimento de la formación de los mismos.

En este sentido, la enseñanza como tarea principal del docente y por tanto de la profesión como actividad social, económica, política y cultural, se redefine bajo los términos de la nueva normalidad, de la nueva realidad; o acaso, de las nuevas realidades.

La imagen del maestro en un aula, con 5 o 60 alumnos ha sido modificada y tal vez nulificada. Un docente, un sujeto con experiencia, con sabiduría, con ideología y valores, se ha convertido en una especie de programador de aprendizajes. En este ejercicio, la actividad del aprendiz así como las nuevas interacciones, representan lo medular de una concepción social sobre la enseñanza.

Desde esta óptica, cómo valorar la actividad docente de parte de los padres de familia, cómo evaluar el desempeño, la capacidad o habilidades de los docentes y sobre todo, como valorar a la persona, que es el maestro. La sociedad, por tanto, tenderá a definir a un buen maestro como aquel tecnólogo que sabe utilizar la computadora, programar actividades de aprendizaje dinámicas e interactivas, utiliza eficientemente la comunicación y, además, resultar muy eficaz para evaluar los resultados de aprendizaje en *tiempo real*. Es una concepción tecnológica del docente, cuya elaboración social combina calidad, profesionalismo y tecnología.

En este sentido, la profesión puede considerarse, dentro de los nuevos conceptos, como actividad no esencial para un

sistema productivo. Los maestros pueden desarrollar su actividad desde su casa, pues la enseñanza puede solventarse a través de las telecomunicaciones y, así, parecería que la docencia puede prescindir del docente.

El sujeto formador ha sido sometido a varios intentos de sustitución y desplazamiento. La figura del maestro, otrora imagen paternal, con el tiempo ha pasado por varios intentos de supresión. En el siglo XVI, los maestros poseían el saber que los posicionaba como personas valiosas socialmente. Con la invención del libro, el saber pasó a depositarse en éstos, pero aun así el maestro gozaba de gran respeto social porque éste debía su vida profesional al aprendizaje permanente y en constante actualización.

En el siglo XX, el saber se trasladó al internet, las redes, los sitios, las páginas, buscadores, entre otros que compilaron el saber casi universal en una gran enciclopedia electrónica que se actualiza constantemente.

A principios del siglo XXI, las redes sociales y las aplicaciones, junto con las novedades en tecnología y comunicación, así como los nuevos elementos químicos, materiales y renovación de la técnica y el mercado, promovieron una nueva relación del saber con los sujetos. En este plano, el docente, con las circunstancias en las que vive, se ve sometido a una nueva manera de desplazamiento: el maestro ya no posee el saber, ya no posee la educación de los sujetos y sobre todo, ya no posee la formación de los mismos. Entonces, qué necesidad tenemos de los docentes, cómo necesitar a un maestro cuando las tecnologías pueden hacer

su trabajo. En este sentido estamos ante una nueva amenaza de olvido de la profesión docente o, en su defecto, ante la posibilidad de pensarla como una actividad meramente técnica. Es decir, los logros con respecto a la profesionalidad del magisterio, que inició en la década de 1990, pueden sucumbir ante esta nueva realidad que posiciona al quehacer de los docentes como una actividad no esencial.

Los docentes y el imaginario social sobre la profesionalidad tienen que re-construirse en una sociedad que avanza por senderos que no avista.

El hombre moderno escudriña con ansiedad el crepúsculo de dónde surge, confiando en que sus pálidas luces le alumbrarán la senda oscura que se extiende delante; así mismo, aunque a la inversa, sus anhelos e inquietudes al avanzar por el camino desconocido le agudizan la visión de lo que va quedando atrás. Sin conciencia del futuro tampoco hay historia (Carr, 2017, p.10-11).

De tal manera que pensar la profesión docente desde el inicio de su configuración como tal, nos permite visualizar los caminos venideros sin dejar de lado que el principio que anima la constitución de dicha actividad es la formación del hombre; es el *por-venir*.

Los maestros trabajamos con sujetos que a la postre constituirán los cimientos de una sociedad que avanza hacia la continua transformación por medio de cambio inmediato como símbolo de los tiempos modernos.

La profesión docente debe ajustarse continuamente para reorientar el propósito medular que es el desarrollo integral de los educandos. Ser maestro, en estas circunstancias, en un mundo incierto, implica posicionarse como un docente que aprende permanentemente, pero siempre con la convicción de que la lucha por la humanidad es la *humanización perenne* de sí y de los otros.

En suma, la profesión docente abreva de nuevos escenarios y de horizontes singulares. Nada de lo que conocemos podrá ser igual al pasado, pues la rapidez con la que la pandemia actual cambió el mundo y las circunstancias nos ha dejado claro que los cambios, como signo de los tiempos, son un mecanismo del sofisticado engranaje social que busca la mayor productividad, eficiencia en los procesos y la correlación de fuerzas políticas y económicas en un mundo globalizado que hasta la desgracia la expande por todos los rincones del planeta.

De esta manera, los docentes debemos aprender que, si bien para un modelo productivo el quehacer que realizamos en las aulas (y ahora desde los espacios privados) puede prescindirse, es necesario que se trabaje en conjunto para la configuración de una *nueva identidad docente*, pues pasamos de la represión policiaca a una invisibilidad social en tiempos actuales, por considerarse no esencial nuestra actividad.

La lucha por la reivindicación social de la profesión necesita nuevos bríos que hay que construir desde cada uno de los espacios en los cuales ejercemos nuestra labor.

El *ser maestro* se renueva desde una lógica del uso y manejo de las tecnologías, desde los espacios virtuales; pero es necesario que el contenido de nuestra profesión se consolide a través del propósito de existencia de la misma. Enseñar para trascender, educar para redimir, formar para evolucionar. De esta forma, la lucha por la profesión docente no tendrá un retroceso social sino más bien una adaptación, que merece continuarse pensando, pues a decir de Fullan (2016), el proceso más poderoso de transformación, ocurre en “la condición humana”.

REFERENCIAS

- Birgin A. y Duschatzky, S. (1999). “Problemas y perspectivas de la formación docente”, en Daniel Filmus (compilador), *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 109-121.
- Carr, E. H. (2017). *La nueva sociedad*. México: FCE.
- DOF. *Ley General de Educación*, (12 de julio de 1993). México: Diario Oficial de la Federación.
- Guevara, G. y Backoff E. (2015). *La transformación del sistema educativo mexicano*, 2103-2018. México: FCE/INEE.
- Malone, H. J. (coord.), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y elecciones sobre la reforma estructural*. México: FCE.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO ARTESANÍA INTELECTUAL

Germán Iván Martínez Gómez

Francisco Lazo Díaz

Juan Jiménez Rosales

Como sabemos, en México la formación de docentes ha recaído históricamente en las Escuelas Normales. Éstas, de acuerdo con Bolaños (1998), son hijas del liberalismo y forjadoras “de los cuadros intelectuales y de ciudadanos activos que protagonizaron las luchas de emancipación social y su progreso en la justicia y en la democracia” (p. 53).

El normalismo no sólo ha sido considerado corriente y movimiento cultural, sino elemento fundamental para dar unidad y cohesión a nuestro país mediante la formación de los maestros encargados de transmitir y defender los objetivos y valores de la nación mexicana. En este sentido, el normalismo es también un movimiento político y social que concibe a los maestros como pilares de desarrollo y forjadores de la sociedad mexicana.

Históricamente el maestro ha sido visto como factor de cambio cultural, protagonista del desarrollo nacional y elemento fundamental en la conformación de la identidad mexicana. En este sentido, asegura Bolaños (1998), el normalismo mexicano se caracteriza también por ser un movimiento intelectual e ideológico; y “el Maestro

Normalista Mexicano es el depositario del proyecto histórico de México y el responsable de mantener vigente sus postulados y fines” (Bolaños, 1998, p. 62).

¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy el maestro normalista? ¿Qué se le exige a quien se forma ahora como docente? ¿Cuáles aspectos se deben priorizar en la formación docente inicial? ¿Cómo se concibe la enseñanza actualmente? ¿Qué peso tiene hoy la docencia frente a la exigencia que se le hace al maestro de convertirse en investigador? Estas son interrogantes que sirven para iniciar la reflexión.

Determinar qué es educar, por qué es importante educarnos, quiénes deben llevar a cabo esta función, qué se debe enseñar y qué aprender, son asuntos que no alcanzan consenso. Tampoco hay acuerdos cuando toca definir qué se debe priorizar en la enseñanza; cuáles medios se deben emplear y qué tipo de ciudadano buscamos formar para que sea capaz de insertarse en una sociedad que cambia vertiginosamente.

Existe sí, la creencia de que el maestro es un factor determinante para mejorar el Sistema Educativo; que su formación (inicial y continua) repercute en la calidad de los procesos académicos, administrativos y de gestión en los que interviene; y que su constante actualización y capacitación es imprescindible para hacer frente a demandas cada vez más complejas.

Como señala Mercado (1997), “la formación para la docencia [constituye] el eje central de la preparación profesional de los futuros maestros” (p. 15). Esto implica que

las Escuelas Normales debemos centrar nuestros esfuerzos en dotar a los estudiantes tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes que les permitan entender la docencia como una práctica profesional que requiere una preparación disciplinaria, pedagógica y social fundamental.

Pensamos entonces la práctica docente como *artesanía intelectual*. La noción la tomamos de C. Wright Mills quien, en *La imaginación sociológica* (1986) escribió que “el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja para perfeccionarse en su oficio” (p. 206). Esto significa que nuestros estudiantes deberán usar su experiencia en las escuelas de práctica y en las aulas para potenciar sus competencias a partir del examen de su intervención áulica y de la permanente valoración de su trabajo docente.

Para Mills, la experiencia es fundamental para guiar y poner a prueba el propio pensamiento; por ello la considera fuente del trabajo intelectual. Como sociólogo que fue, esto es, como investigador social, recomendó ampliamente llevar un diario para organizar la experiencia, prestarle valor intelectual a ésta y favorecer la sistematicidad del pensamiento. De lo que se trata, escribió, es de generar “hábitos de auto-reflexión” (Mills, 1986, p. 208) que posibiliten esclarecer las propias ideas, comprender mejor los hechos y reorganizar la experiencia que, en nuestro caso, la docencia entraña.

La docencia, como práctica profesional concreta, no se da en el vacío. Es una labor histórica, contextual y específica.

Según Villalpando (2007), la docencia forma parte de la *realidad educativa* y en ella confluyen seis aspectos que la explican:

- El sujeto *que* educa.
- El sujeto que *se* educa.
- El proceso educativo.
- La convivencia entre sujetos.
- El objetivo de dicha convivencia y
- El escenario educativo (p. 14).

Philippe Perrenoud (2010) ha señalado que las prácticas cambian y el modo de concebirlas también se transforma. Así, como práctica profesional, la docencia no sólo exige hoy saberes pedagógicos, también reclama una serie de competencias que superan el carácter instrumental de esta tarea.

Como el mismo Perrenoud (2011) ha asegurado, las competencias se apoyan en conocimientos pero no se reducen a ellos. Las competencias integran y movilizan conocimientos (declarativos, procesuales y valorales). En este sentido, el “enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica” (Perrenoud, 2011, p. 18).

Bajo esta perspectiva, cabe señalar aquí que el docente no sólo *da* clases. Antes y después de su intervención educativa, el docente pone en juego una serie de saberes que se vinculan con la planificación didáctica; esto es, con el diseño de

secuencias en las que se precisan los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se trabajarán con los estudiantes; las estrategias educativas; los recursos y materiales didácticos; las técnicas dinámicas y los instrumentos de evaluación de las actividades diseñadas.

La planeación didáctica involucra entonces tres funciones: *previsión, actuación y valoración crítica*.

En la primera es fundamental considerar los siguientes aspectos:

- El tipo de asignatura que se trabajará y su modalidad: curso, taller, seminario, laboratorio, clínica o módulo.
- El contexto.
- Las finalidades educativas.
- Los propósitos de la asignatura.
- Los objetivos y las metas de aprendizaje de las Unidades o Bloques.
- El tipo de contenidos que se trabajarán y
- Los recursos educativos.

En la actuación (o intervención docente) se deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los estilos de enseñanza.
- Las estrategias educativas.
- Las técnicas dinámicas (de socialización, organización, jerarquización de la información, análisis,

interpretación, comprensión, profundización, entre otros).

- Las actividades orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento, y
- Los materiales educativos que favorecerán los aprendizajes.

En la valoración crítica (o evaluación de la intervención docente) se deben considerar los siguientes aspectos:

- Las problemáticas presentadas en el desarrollo de la clase.
- Una reflexión acerca de las causas y los efectos derivados de aquellas.
- El análisis de la práctica docente y,
- Los posibles ajustes y modificaciones de la intervención áulica para asegurar la mejora educativa.

Los tres elementos referidos (previsión, actuación y valoración crítica) forman un *bucle*.¹

La evaluación del proceso educativo se enfoca en reconocer si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje, si se está avanzando en el logro del Perfil de egreso y si la metodología de trabajo que se ha empleado alienta la

¹ La idea de bucle fue introducida por Norbert Wiener (1894-1964), un matemático estadounidense que es considerado el fundador de la Cibernética. Con el concepto de bucle, Wiener buscó romper con el principio de causalidad lineal que dominaba la ciencia. La noción ha sido retomada actualmente por Edgar Morin para fundamentar su propuesta del pensamiento complejo.

cooperación, mantiene el interés de los estudiantes y favorece la integración grupal.

Como resulta fácil deducir, la docencia requiere una *formación especializada*.

El conocimiento de teorías de aprendizaje y de enseñanza; del desarrollo humano y de técnicas de trabajo en el aula, son sólo parte del bagaje de conocimientos que requiere un docente. Pero la preparación teórica, por si sola, no garantiza buenos resultados.

Una crítica imperante en las Escuelas Normales se centra en la distancia entre la preparación técnica y la práctica docente propiamente dicha. Esta situación se ha querido abatir en el *Plan de Estudios 2018* de Educación Normal.

La orientación curricular vigente no sólo prioriza el dominio disciplinar y su didáctica, sino que ve en la investigación de la práctica docente una vía imprescindible para mejorarla. Este es el principal objetivo de la investigación-acción. Al respecto, refiere Rafael Bisquerra (2009), este tipo de investigación busca superar el divorcio entre investigación y práctica educativa al resolver problemas específicos y producir cambios en la realidad estudiada. De esta forma, familiarizar tempranamente a los docentes en formación con el trabajo que realizarán en las aulas es una forma de aproximarlos a la realidad en la que van a intervenir en el mediano plazo.

Este acercamiento les posibilita conocer los estilos de enseñanza, las técnicas empleadas por los docentes titulares de las asignaturas; las formas de interacción prevalecientes;

el uso que dan al libro de texto y otros materiales educativos; el manejo que hacen de situaciones conflictivas e identificar los mecanismos de interacción con padres de familia, autoridades y docentes. Todo esto refuerza en los profesores en formación el entendimiento de un entramado de situaciones que tienen lugar en la escuela y en el aula.

Esta vecindad de los estudiantes normalistas con las escuelas de práctica se da de forma progresiva y gradual. A diferencia del *Plan de Estudios 1999* de Educación Normal, el *Plan de Estudios 2018* vincula a los docentes en formación con las escuelas de práctica desde el primer semestre; y tiene además una aspiración: formarlos para la investigación y no sólo para el ejercicio de la docencia. Así, con la intención de descifrar la realidad educativa (Bertely, 2013) los estudiantes se involucran en el enfoque etnográfico en educación.

Como sabemos, la etnografía no es sólo técnica sino campo de investigación y recurso metodológico para comprender la vida en las escuelas. Para lograrlo, sostiene Bertely (2013), es necesario avanzar gradualmente por tres niveles: *describir, inscribir e interpretar* la cultura escolar (p. 28).

Estos niveles de construcción y reconstrucción, sostiene la autora, se vinculan a tres aspectos esenciales:

- El tipo de pregunta y objeto de investigación.
- El tiempo dedicado a la construcción del objeto de estudio y
- La experiencia y formación con que cuenta el etnógrafo (Bertely, 2013, p. 29).

Al describir, los estudiantes normalistas nos refieren lo que acontece en la escuela, pero al inscribir incursionan profundamente en el sentido de lo que se dice y se hace en las instituciones educativas. Esto posibilita “desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conformar la cultura escolar” (Bertely, 2013, p. 34).

En este ejercicio –el de inscribir e interpretar– señala Bertely, se fusionan dos horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. Y precisa: “la interpretación de los otros debe conducir necesariamente a un proceso de autocomprensión por quien interpreta” (p. 38).

Así, al realizar sus prácticas, los estudiantes normalistas tienen una aproximación a cuatro elementos de la práctica docente: 1) el contexto, 2) el escenario educativo, 3) los actores y 4) el comportamiento de los participantes.

Por esta razón, los programas educativos vigentes sugieren un conocimiento adecuado de la observación participativa, los registros de observación y la entrevista. Bajo esta perspectiva, la aproximación de los estudiantes a las escuelas no se dará, señala Mercado (1997), como un *aprendiz de maestro* sino como un *investigador en ciernes*.

Esto quiere decir entonces que, en su acercamiento a la realidad educativa, el docente en formación deberá poner en juego cualidades específicas:

- Curiosidad
- Observación
- Búsqueda de la información
- Lectura
- Redacción
- Razonamiento
- Crítica
- Creatividad
- Cooperación
- Responsabilidad y
- Honestidad, entre algunas otras.

Mercado cuestiona el hecho de que la Educación Normal tenga como fines formar para la investigación. Desde su perspectiva, la formación para la docencia y la formación para la investigación son distintas. También critica la idea prevaleciente de que todo docente tenga que ser investigador porque, bajo su óptica, esto refleja una devaluación de la docencia frente a la generación de conocimiento. Y enfatiza: “con la orientación curricular actual, no se están preparando profesionales para la investigación ni para la docencia” (Mercado, 1997, p. 23).

La autora no niega la importancia de que el maestro analice su práctica para mejorarla, aunque reitera que la docencia y la investigación son oficios distintos que requieren procesos formativos diferenciados.

No obstante lo anterior, Acosta (2015) concibe la investigación como *principio didáctico* y, bajo su óptica, ésta le

permite al docente dar sentido a su actividad educativa y organizarla mejor, mediante los fundamentos del aprendizaje por descubrimiento.

El mismo autor señala que la investigación es una competencia intelectual con un sentido altamente formativo; y nos permite “pensar mejor la realidad para cuestionarla y transformarla” (Acosta, 2015, p. 16). Investigar la propia experiencia docente es, entonces, una tarea que vincula teoría y práctica.

Aguilar y Viniegra (2010) piensan que, al unir teoría y práctica, los docentes logran una autonomía relativa ante su labor y promueven la reflexión autocrítica sobre su quehacer. Para los autores, la tendencia a disociar la tarea especulativa del ejercicio docente anula la posibilidad de una práctica educativa pertinente.

Como hemos dicho ya, la docencia es una práctica; esto es, una actividad, una labor, un quehacer. Para muchos, sólo representa un oficio, para otros sin embargo, es una ocupación profesional del más alto nivel. Como sostienen Rueda y otros (2011), la docencia es una “práctica social y por ello se da en momentos y condiciones determinadas [...] y va más allá de la relación profesor-alumno en el aula” (p. 18).

En la docencia se da una relación pedagógica que se orienta tanto a la construcción individual y colectiva de conocimientos como al desarrollo de habilidades y actitudes. Lo que subrayamos aquí es la necesidad de *convertir la práctica docente en objeto de reflexión*. Esto supone entender la docencia como un ejercicio enmarcado en una institución normada,

con una cultura y organización propias; condicionada por aspectos teóricos, metodológicos, técnicos y disciplinarios.

El ser y quehacer del docente se da teniendo como marco un modelo educativo, un discurso pedagógico, una organización educativa y procedimientos metodológicos que exigen emplear determinados materiales y recursos educativos. Todo esto condiciona el propio ejercicio de planificación didáctica, la creación de ambientes de aprendizaje y el diseño de secuencias didácticas.

De manera particular, cuando los docentes en formación acuden a las escuelas a realizar sus prácticas de observación, éstas revelan, entre otros aspectos, las nociones que subyacen en la intervención docente. Nociones inconscientes relacionadas con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el educador, los educandos, la evaluación, el liderazgo, etcétera.

La idea de aproximar a los estudiantes a la realidad educativa tiene, como objetivo inmediato, que conozcan una práctica específica y concreta; y como objetivo mediato, que desentrañen los supuestos de dicha práctica, identificando sus falencias y replanteando su propio ejercicio cuando esto sea posible. En este sentido, la Escuela Normal de Tenancingo, a través del cuerpo directivo y el Área de Acercamiento a la Práctica Escolar, ha recomendado a los estudiantes normalistas que, en sus prácticas de observación consideren:

- Tener presentes los propósitos de las actividades de observación y acercamiento a la práctica docente.

- Preparar, para su práctica, fichas de observación, cronómetro, lápiz, lapiceros, goma y sacapuntas.
- Saludar al docente titular en la escuela de práctica e informarle que observarán su clase.
- Ubicarse en un lugar donde puedan observar a todo el grupo.
- Evitar interrupciones durante la observación de la clase.
- Registrar los datos generales del grupo.
- Iniciar la observación con el docente:
 - ¿Qué hace?
 - ¿Cómo y con quién lo hace?
 - ¿Qué materiales educativos emplea?
- Observar a los alumnos siguiendo el sentido de las manecillas del reloj.
- Registrar lo observado anotando hechos *ordinarios* y *extraordinarios* que sucedan en el aula.
- Codificar utilizando siglas y números: Docente (D), Alumno (A), Alumnos (AA), Todos (T), Fila 1 (F1), etc.
- Analizar y sistematizar la información de la visita considerando que hay actividades académicas y no académicas. Las primeras incluyen: lectura, exposición, debate, prácticas, memorización, trabajo individual y grupal, ejercicios, dictado, copiado, etc. Las segundas tienen que ver con aspectos diversos, a saber: interacción social, disciplina, actividades de organización de la clase, alumnos no involucrados, etc.

Aguilar y Viniegra (2010) sostienen que “detrás de toda práctica hay una teoría consciente o no” (p. 21). La teoría –muchas veces pensada y asumida, pero otras ocasiones ignorada y/o negada–, condiciona la práctica docente y conforma un conjunto de conceptos, acciones y valoraciones que no se someten a examen la mayoría de veces.

A este cúmulo de supuestos, interiorizaciones dogmáticas y actividades incuestionadas, Pierre Bordieu las llamó *Hábitus*. Pero la idea que defendemos es precisamente la que asegura que todos los preceptos y conductas pueden, a la luz de la reflexión, el análisis, la crítica y la autocrítica, revelar sus limitaciones; esto es, mostrar su insuficiencia.

Como sabemos, en la intervención docente no hay recetas, porque el conocimiento es inacabado, la verdad provisional y el saber cuestionable.

La práctica docente es una *experiencia* que se inspira en una tradición y que incorpora una serie de presupuestos que deben desentrañarse. Algunos de esos supuestos son los siguientes:

- El maestro *domina* su materia.
- Los estudiantes *desean* aprender la materia.
- El orden establecido por el maestro para aprender su materia es *el mejor*.

Para minar estos supuestos es necesaria la *vigilancia epistemológica*.

Como toda experiencia (concreta, real, natural e inmediata) la propia práctica educativa puede convertirse en un obstáculo para su propia comprensión y superación, si no se inspecciona con detenimiento.

Gastón Bachelard (2004) ha referido al respecto la necesidad de una *actitud expectante*, siempre en guardia, irrespetuosa de las “verdades” que se consideran incuestionables y de los conocimientos que se dan por sabidos. Para Bachelard, “lo que cree saberse claramente ofusca lo que debería saberse” (p. 16).

Él mismo escribió en *La formación del espíritu científico* sobre las dificultades que enfrenta un docente para valerse de aquella actitud de atención permanente, cuando aseguró que “un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro” (Bachelard, 2004, p. 21).

Bachelard sugiere la importancia de que el pensamiento abandone el empirismo inmediato. A éste le hemos llamado simplemente “impresionismo”, y tiene que ver con el hecho de que los docentes en formación no ahondan en aquello que ven; no escudriñan el sentido de las nociones que escuchan y no profundizan en la comprensión de las acciones de las que son testigos.

Desde esta perspectiva, el docente en formación debe entender que el primer obstáculo para entender la práctica docente nace, precisamente, del conocimiento que él mismo tiene de esta actividad profesional.

Sus experiencias (gratas o no), sus nociones (conscientes o inconscientes), sus prejuicios (heredados o adquiridos), y sus

prácticas (que generalmente siguen una inercia), deben someterse a escrutinio.

Si no queremos que nuestra pedagogía sea imitativa, irreflexiva, repetitiva y, por eso mismo, dogmática, la práctica educativa debe ser un proceso de reflexión, una *artesanía intelectual*...

Como aseguran Aguilar y Viniegra (2010), “Asumir sin cuestionar es un tipo de reduccionismo que, lejos de llevar al esclarecimiento de la complejidad del proceso, lo suplanta y oscurece su verdadera comprensión” (p. 38).

Para superar una pedagogía dogmática precisamos una pedagogía de la pregunta que no disocie el pensamiento y la acción. Paulo Freire (1921-1997) nos dio luz al respecto cuando habló de *la práctica de pensar la práctica*. Esto es, cuando subrayó la importancia de unir la reflexión y la acción, la especulación y la intervención, la teoría y la práctica, la cavilación y la experiencia...

Estamos convencidos de que la docencia es una práctica compleja y multidimensional. En ella confluyen factores cognitivos, afectivos, volitivos y sociales. Algunos de ellos los enlistamos a continuación:

- La historia personal y sus significados.
- La elección de la profesión y la percepción de la misma.
- La presencia (o no) de vocación docente.
- Las experiencias acumuladas vinculadas a la docencia.
- La propia práctica profesional.
- Las creencias y expectativas de la docencia.

- Las emociones, sentimientos, deseos y pasiones vinculados a este quehacer profesional.
- Las características contextuales.
- El tipo de alumnos que se tienen.
- La relación con otros docentes.
- Los requerimientos institucionales.

Fierro, Fortoul y Rosas (1999) refieren seis dimensiones de la práctica docente: 1) personal, 2) institucional, 3) interpersonal, 4) social, 5) didáctica y 6) valoral. Las dimensiones referidas hacen evidente que la práctica docente entraña un enorme interés por el ser humano; no sólo por lo que ha sido y es, sino por lo que puede ser. Por eso no hay pedagogía sin antropología, sin ética y sin política.

En la docencia, esto es, en el ejercicio mismo de la profesión de enseñar, se refleja una confianza y una fe en el ser humano, al tiempo que se reconoce en él su *educabilidad*; es decir, su disposición al aprendizaje, su plasticidad, su proclividad al conocimiento, a la madurez y al perfeccionamiento.

Ser maestro es creer en el ser humano, en el desvalimiento de un ser que ha sido arrojado al mundo sin pedirlo; que nace en una familia que no ha elegido; que es instalado en una sociedad que muchas veces le rechaza y maltrata, pero que siempre le exige unas condiciones de supervivencia para las que nunca está preparado. Ser maestro es estar dispuesto a ayudar a los

más jóvenes a superar la difícil tarea de hacerse adultos. (Aldecoa, 1993, p. 10).

Josefina Aldecoa (1993) sostiene que ser maestro tiene que ver con la necesidad innata de ayudar. Para ella la enseñanza, entendida como profesión u oficio, es un ejercicio complejo y delicado.

El magisterio exige generosidad. El docente no da clases, *se da* en ellas. La docencia es entrega, desprendimiento, disposición. Por eso es una carrera trascendental. Una profesión, precisa Aldecoa (1993), “dignísima de por sí” (p. 25).

Como el magisterio es una actividad cuyo principal desafío es el trato humano, requerimos, a manera de conclusión, que el docente que se forma en la Escuela Normal de Tenancingo:

- Sepa qué va a enseñar y cómo y por qué va a hacerlo.
- Sea un persona sensible y sensata.
- Se preocupe (y ocupe) de sus estudiantes.
- Toque la realidad en sus clases.
- Haga disfrutar su profesión y disfrute de ella.
- Problematicos los contenidos que aborda.
- Aclare dudas y resuelva problemas de aprendizaje.
- Se ponga al lado de quienes lo necesitan.
- Reflexione su propia práctica e
- Investigue permanentemente los avances de las distintas ciencias que le permitan mejorar su intervención docente.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2015). *La investigación en el aula. Aprender a conocer*, México: Trillas.
- Aguilar, E. y Viniegra, L. (2010). *Atando teoría y práctica en la labor docente*, México: Paidós.
- Aldecoa, J. R. (1993). *La enseñanza*, Madrid: Acento Editorial.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bolaños, V. H. (1998). *Compendio de historia de la educación en México*, México: Porrúa.
- Fierro, C., F. B. & Rosas, L. (1992). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti*, Argentina: Siglo XXI.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Mills, C. W. (1986). *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Graó-Colofón.

- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*, México: J.C. Sáez Editor.
- Rueda, M. et al. (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: UNAM-IISUE.
- Villalpando, J. M. (2007). *Filosofía de la educación*, México: Porrúa.

LA CONFIGURACIÓN DEL POSGRADO EN LA ESCUELA NORMAL DE TENANCINGO

Germán Iván Martínez Gómez

Francisco Lazo Díaz

Angélica Vargas Flores

Los antecedentes del Posgrado en la Escuela Normal de Tenancingo se remontan al año 2009, cuando las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes (IESFD) del Estado de México, coordinadas por la otrora Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, la Dirección General de Educación Media Superior y el entonces Departamento de Educación Normal, buscaron profesionalizar a los maestros de bachillerato para afrontar los retos de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Como sabemos, el enfoque de la educación basada en competencias se había implementado ya en nuestro país; primero en la Educación Preescolar (2004); posteriormente en Educación Secundaria (2006); más tarde en Educación Media Superior (2008); y finalmente, en Educación Primaria (2009).

Con la *Especialidad para Docentes de Educación Media Superior* (EDEMMS) se buscó entonces la profesionalización de los profesores de ese nivel, potenciando sus competencias

docentes mediante la reflexión de su práctica y el análisis detenido de su propia intervención docente.

En este texto damos cuenta, por una parte, de aquella experiencia; y por otra, referimos el trayecto que la Escuela Normal de Tenancingo ha seguido en los meses recientes para concretar la apertura de una *Maestría en Docencia e Investigación*. Parte del trayecto relacionado con la construcción del diseño curricular se plasma en este escrito.

La Especialidad para Docentes de Educación Media Superior: Apuntes Históricos de su Implementación

Para operar la EDEMS, las autoridades educativas convocaron a doce docentes² para el diseño curricular y veinte académicos comisionados para efectuar el acompañamiento de la construcción de esta oferta de Posgrado.

El equipo responsable del diseño curricular se encargó de:

- La fundamentación de la propuesta curricular.
- La elaboración del diagnóstico.
- El marco legal.
- La pertinencia (teórica y operativa) del Posgrado.

² Los docentes responsables del diseño curricular fueron: Gloria María Teresa García García, Maricela Zamora Anaya, Robertino Albarrán Acuña, L. Josefina Cuevas Conde, Luis Macario Fuentes Favila, Miguel Eslava Camacho, Juan García Vega, Rocío Paniagua Guzmán, Angélica Vargas Flores, María Luisa Báez Martínez, Irma González Hernández y Juana Domínguez Hernández. En su mayoría, formaban parte del Departamento de Educación Normal.

- La construcción del Plan de estudios.
- La duración de los estudios.
- La modalidad de enseñanza.
- Los propósitos generales de la propuesta curricular.
- Los Perfiles de ingreso y egreso de la Especialidad.
- Los objetivos general y específicos de la EDEMS.
- La estructura y organización curricular
- El mapa curricular de la Especialidad.
- La elaboración de los programas de estudio.
- Los lineamientos normativos relacionados con el ingreso, la selección de aspirantes, la permanencia, la acreditación del programa, las opciones de graduación, los criterios, indicadores y mecanismos de evaluación, etc.
- El seguimiento a la operación del programa.
- Las recomendaciones para la planta docente.
- Precisar la infraestructura necesaria para operar el programa y
- Revisar la continuidad académica y crediticia del programa para continuar con la Maestría.

En la contextualización de la EDEMS, se refirió no sólo el papel de la educación en el proceso de globalización, sino las orientaciones que regían a la EMS en el mundo, destacando las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Se mencionó también la historicidad de la EMS en México y el Estado de México, las tendencias del Posgrado Nacional y Estatal, las ofertas

del Posgrado existentes en aquel momento, el acceso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), la certificación de docentes de EMS, la incorporación de docentes al *Programa de Formación Docente en Educación Media Superior* (PROFORDEMS), y los retos educativos consideramos en ese entonces más apremiantes del nivel: inclusión, diversidad, equidad, multiculturalidad y educación en valores.

Como fundamentos teóricos se retomaron las aportaciones de Philippe Perrenoud, Sergio Tobón, Donald Shön, Lev Vigotsky, César Coll y Howard Gardner principalmente.

El enfoque teórico se centró entonces en cinco aspectos esenciales:

- *La educación basada en competencias.*
- *La reflexión analítica y crítica de la práctica.*
- *El constructivismo social.*
- *El aprendizaje situado y*
- *La interacción para mejorar la práctica docente*

Basándose en Perrenoud, se pensó la competencia como la capacidad de *movilizar* todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se encuentran informaciones y saberes diversos:

- Saberes personales y privados o saberes públicos y compartidos.
- Saberes establecidos, saberes profesionales, saberes de sentido común.
- Saberes procedentes de la experiencia.

- Saberes procedentes de un intercambio o de compartir saberes adquiridos en formación.
- Saberes de acción, apenas formalizados y
- Saberes teóricos, basados en la investigación.

A partir de Tobón y de su propuesta relacionada con los procesos formativos, se pensó en la posibilidad de generar cambios relacionados con ocho aspectos fundamentales: ideológico, filosófico, político, afectivo, cognitivo, organizativo, administrativo y tecnológico.

Como Perrenoud, Tobón subraya la importancia de movilizar saberes: *saber ser*, *saber saber*, *saber hacer* y *saber conocer*.

La convicción de trabajar bajo el enfoque de una educación por competencias abría la posibilidad de integrar la teoría con la práctica, generar cambios profundos en la concepción de la docencia y contribuir a la transformación formativa de los participantes.

Por lo que toca al constructivismo social, éste subraya la construcción del conocimiento no sólo como un hecho personal sino sociocultural, en donde el contexto juega un papel determinante en el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento es resultado no sólo de la reflexión sino de la integración, la negociación de sentidos, el razonamiento compartido y el aprendizaje en colectividad. Así, el aprendizaje es un producto social que precisa una metodología dialógica y colaborativa.

De esta manera, a partir del desarrollo de competencias se buscó potenciar la lógica del razonamiento, favorecer la reflexión y el análisis de la propia intervención docente para afrontar los retos de una realidad cada vez más compleja.

La EDEMS se enfocó entonces en un aspecto medular: *transformar al docente que se forma en la práctica*, reestructurando sus saberes y haceres; y reaprendiendo también de las situaciones contextuales en las que laboran.

Así, a partir de la reflexión crítica de la práctica, se pretendió alentar su formación mediante la propia intervención. Con este ejercicio, se intentó someter a examen las representaciones, creencias y certezas de los participantes.

Como hemos dejado ver, la EDEMS formaba parte de una aspiración más alta: la implementación de una Maestría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM). Para ello contaba con los primeros 48 créditos. La continuidad de los campos formativos iba a permitir, a los involucrados, cursar una maestría profesionalizante con un total de 96 créditos. Por eso la Especialidad se consideró anclaje para participar en esta segunda opción de Posgrado.

La EDEMS operó en veinte sedes, entre ellas la Escuela Normal de Tenancingo. Su modalidad fue mixta y su organización semestral. En su estructura curricular se definieron cinco *campos de formación por desempeño*:

- *Contextos Políticos y Filosóficos Educativos.*
- *Fundamentos Psicopedagógicos del Aprendizaje.*

- *Intervención Educativa.*
- *Formación Social, y*
- *Seminario Taller para la Obtención del Diploma y Orientación a la Certificación.*

En el primero de ellos se estudiaban principalmente las políticas educativas y los ambientes multiculturales en que tiene lugar la práctica educativa. En el segundo se ahondaba sobre la creación de ambientes de aprendizaje, los procesos tanto de enseñanza y aprendizaje como aquellos que son emocionales y socio-afectivos. En el tercer campo se analizaba la práctica docente y los procesos áulicos; se estudiaba la metodología reflexiva y la relación entre pares para lograr la reorganización de la práctica docente. En el cuarto campo se abordaban los retos derivados de la sociedad del conocimiento, las nuevas formas de comunicación e interacción, la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El último campo estaba orientado a la acreditación de los estudios y hacia la Certificación de Competencias Profesionales avaladas por organismos certificadores a nivel nacional.

La EDEMS estuvo pensada para ser cursada en dos semestres, cada uno incluía seis *Unidades de Aprendizaje* que se desarrollaban en 18 sesiones. Se trabajó entonces en dos días (jueves y viernes), con una jornada de 15:00 a 19:30 horas. Estas sesiones presenciales eran grupales y permitían

resolver dudas y problemas de aprendizajes a los que se enfrentaban los estudiantes en las sesiones individuales, las que realizaban de acuerdo a sus propios tiempos y con apoyo de las TIC disponibles.

Al ser una modalidad mixta, se pensaron 162 horas de trabajo presencial y 234 de trabajo autónomo, haciendo un total de 396 horas efectivas de abordaje de los contenidos del programa ofertado.

El programa giró en torno a tres acciones complementarias: aprendizaje grupal, aprendizaje individual, y tutoría y asesoría personalizadas.

La organización académica del personal docente de la Escuela Normal de Tenancingo incluyó en su momento la participación de cinco figuras: el Subdirector Académico de la Escuela Normal, el Jefe del Departamento de Posgrado, el Coordinador de la Sede de la EDEMS, la Academia de Docentes-Tutores y los Docentes-Asesores.

Los Docentes-Tutores eran los responsables directos de cada una de las Unidades de Aprendizaje. Para ello, echaron mano de herramientas informáticas: blogs, wikis, videoconferencias, redes sociales, bases de datos y videotecas digitales principalmente; aunque también se incluyó el chat y la asesoría por *Skype*. Algunos de los recursos más usados en la EDEMS fueron: *myspace*, *youtube* y *facebook*.

Los Docentes-Asesores que trabajaron en la Especialidad se centraron en el apoyo disciplinar y tuvieron, como meta, lograr que los Docentes-Estudiantes pudieran efectuar una

trasposición didáctica para llevar los contenidos abordados al diseño de una propuesta de intervención.

Los Docentes-Estudiantes eran los profesores de Educación Media Superior inscritos en el programa. Ellos, en cada una de las Unidades de Aprendizaje llevaban a cabo, con la ayuda de los Docentes-Tutores, cuatro actividades esenciales: 1) Recuperación de saberes; 2) Análisis de la nueva información; 3) Reflexión y confrontación y 4) Síntesis y aplicación de lo aprendido.

Tanto el trabajo individual como grupal, así como las acciones de acompañamiento académico privilegiaron el trabajo colaborativo en internet y buscaron impactar positivamente el desempeño académico de los participantes; esto, mediante una atención personalizada. A continuación, presentamos el mapa curricular de la EDEMS, que quedó conformado de la siguiente forma:

SEMESTRE / CAMPOS DE FORMACION POR DESEMPEÑO	SEMESTRE I. FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR				SEMESTRE II. PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR				
	UNIDADES DE APRENDIZAJE	H	TA	C	UNIDADES DE APRENDIZAJE	H	TA	C	
CONTEXTOS POLÍTICOS Y FILOSÓFICOS EDUCATIVOS	Perspectiva nacional e internacional de la Educación Media Superior	1.5	2	4	Reflexión de la práctica docente (meta)	SEMINARIO TALLER PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA	1.5	2	4
FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE	Paradigmas actuales del aprendizaje	1.5	2	4	Los procesos socioafectivos y su impacto en el aprendizaje de adolescente		1.5	2	4
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	La educación basada en el enfoque por competencias	1.5	2	4	Proyectos educativos y la intervención docente		1.5	2	4
	Análisis de la práctica docente	1.5	2	4	Evaluación por competencias		1.5	2	4
FORMACIÓN SOCIAL	La gestión del conocimiento a través de las TICS	1.5	2	4	Las TICS en los procesos de enseñanza y aprendizaje		1.5	2	4
SEMINARIO TALLER PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA Y ORIENTACIÓN A LA CERTIFICACIÓN	Taller para la elaboración del documento recepcional	1.5	3	4	Taller para la integración del documento de CERTIDEMS		1.5	3	4
TOTAL DE CREDITOS	48								
Horas presenciales	162	9	13	24	<i>Flexibilidad en la acreditación de competencias de los campos formativos.</i>	9	13	24	
Trabajo autónomo	234								

Fuente: Documento Rector de la EDEMS.

La EDEMS tuvo cinco criterios fundamentales:

- La formación y el aprendizaje a través de la valoración del propio desempeño.
- La articulación de los aspectos disciplinar, pedagógico y didáctico de los participantes.
- El acceso al conocimiento a partir de las TIC.
- El análisis reflexivo de la práctica y
- La intervención para mejorar la propia intervención docente.

El *enfoque* de la Especialidad para Docentes en Educación Media Superior se centró en la necesidad de aprender a aprender y el desarrollo de habilidades intelectuales para el logro de un aprendizaje independiente.

Cada una de las Unidades de Aprendizaje precisó, en su estructura, el enfoque, los objetivos, el contenido temático (desglosado en bloques y líneas de discusión), las actividades académicas sugeridas, los criterios de evaluación y la bibliografía (básica y complementaria) recomendada para cada bloque. Asimismo, contó con una antología (en físico y digital) para facilitar el abordaje de cada una de las temáticas.

Por lo que compete a la acreditación del programa, en él estaban previstas tres opciones: 1) Propuesta de una estrategia didáctica; 2) desarrollo de un material educativo y 3) proyecto de mejora de la práctica educativa.

La certificación de la EDEMS exigía haber cubierto el 100% de los créditos del programa. Supervisar este proceso

era una tarea del Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal de Tenancingo.

Por lo que toca a la titulación, ésta incluía la elaboración de una de las opciones referidas y su réplica ante un jurado integrado por tres sinodales (presidente, secretario y vocal), encargados de atestiguar que el sustentante contaba con las competencias estipuladas en el programa respectivo.

Como hemos referido, la EDEMS fue una propuesta estatal; y la Escuela Normal de Tenancingo, una de las veinte sedes de la entidad. Las otras fueron las siguientes Instituciones:

- Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
- Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza
- Escuela Normal de Atlacomulco
- Escuela Normal de Capulhuac
- Escuela Normal de Chalco
- Escuela Normal de Coacalco
- Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli
- Escuela Normal de Ecatepec
- Escuela Normal de Educación Física
- Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
- Escuela Normal de Naucalpan
- Escuela Normal de Tejupilco
- Escuela Normal de Texcoco
- Escuela Normal de Valle de Bravo
- Escuela Normal de Zumpango

- Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl
- Escuela Normal No. 1 de Toluca
- Escuela Normal No. 3 de Toluca
- Escuela Normal Superior del Estado de México

En nuestra institución, la *Especialidad para Docentes en Educación Media Superior* se impartió durante los Ciclos Escolares 2010-2011 y 2011-2012. En ella intervinieron el Subdirector Académico, Mtro. Juan Octavio Oscos Rosas; el Subdirector Administrativo, Profr. José Luis Cervantes Centeno; el Jefe del Departamento de Posgrado y Coordinador de la EDEMS, Mtro. Enrique Cruz Sandoval; el Jefe del Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Dr. Alejandro Flores Bobadilla; y el Jefe del Departamento de Control Escolar, Mtro. Juan Jiménez Rosales.

Como Docentes-Tutores participaron seis profesores: Mtra. Araceli García González, Mtra. María Escolástica Solís Velásquez, Mtra. Marta Elba Bernal González, Mtro. Francisco Ayala Hernández, Mtro. Germán Iván Martínez Gómez y Mtro. Melesio Bautista Jardón.

El 27 de abril de 2012 tuvo lugar, en la sala de usos múltiples de la Escuela Normal de Tenancingo, la Ceremonia de egresión de 15 de los 20 profesores inscritos originalmente en el programa.

Los docentes que cursaron la EDEMS en nuestra Institución fueron:

- Arizmendi Guadarrama Alejandro Pascacio
- Cruz Mondragón Dolores
- Gómez Guadarrama María Dolores
- Guadarrama Valdés Joaquín
- Iturbe Arizmendi Yoselyn Dolores
- Leyva Barrera Germain
- Luna Brito Misael
- Martínez Vargas Guadalupe
- Patraca Gómez Rosario
- Pedroza Ayala Ernesto Carlos
- Pedroza Mancilla María Concepción
- Sánchez Salazar María Isabel
- Torrecilla Tolentino Yessenia Trinidad
- Velásquez Dávila Edmundo y
- Viveros Rojas Agustín Claudio

Si bien estos profesores concluyeron en tiempo y forma el programa educativo, quedó pendiente la titulación respectiva; como también sucedió con la continuidad de la propia Especialidad y, por ende, de la Maestría de la que aquélla formaba parte. No obstante, el diseño, la implementación y la participación en esta opción de Posgrado en nuestra institución, representan el primer esfuerzo vinculado a la profesionalización de los maestros y maestras de la región.

La Maestría en Docencia e Investigación. Notas de una Propuesta en Ciernes

Del 27 al 31 de enero de 2020 se llevó a cabo la *Jornada de Planeación Institucional y Habilitación Docente*, correspondiente al segundo semestre del Ciclo Escolar 2019-2020. En ella, el Mtro. David Segura García, atendiendo una encomienda del Director de la Escuela Normal de Tenancingo, Dr. Francisco Lazo Díaz, presentó la ruta para la puesta en marcha de un programa de Posgrado en nuestra Institución.

El 19 de febrero del año en curso, nos reunimos los involucrados en el diseño curricular de la Maestría para conocer la propuesta de la malla curricular. Ésta se encuentra integrada por cuatro campos formativos:

- Epistemología docente
- Metodología de la investigación
- Diseño pedagógico-didáctico, e
- Investigación

La Maestría en Docencia e Investigación originalmente estaba pensada para cursar 16 asignaturas que se desarrollarían en cuatro semestres. Sin embargo consensuamos la pertinencia de 4 asignaturas más que formaría parte de una de las cuatro etapas del Posgrado: la etapa *propedéutica*. Las otras tres serían la *disciplinaria*, la de *investigación* y la de *innovación*.

Las asignaturas tentativas de cada etapa y semestre se mencionan a continuación:

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN PROPUESTA DE MALLA CURRICULAR					
CAMPO DE FORMACIÓN	ETAPA PROPEDEÚTICA	ETAPA DISCIPLINARIA Y DE INVESTIGACIÓN			ETAPA DE INNOVACIÓN
	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
EPISTEMOLOGÍA DOCENTE	Contexto sociopolítico de la educación	Perspectiva docente latinoamericana	La docencia como práctica ético-política	Investigación y emancipación docente	Práctica docente y transformación sociocultural
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Iniciación a la Investigación Educativa	Investigación como construcción de la realidad	Metodología de la Investigación	Investigar desde la experiencia docente	Intervención docente
DISEÑO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO	Historia de la Educación	Pedagogías Latinoamericanas	Pedagogía Crítica	Pedagogía Dialógica	Diseño Pedagógico-Didáctico
INVESTIGACIÓN	Formación de Proyectos de Investigación	Seminario de Investigación I	Seminario de Investigación II	Seminario de Investigación III	Seminario de Investigación IV

Fuente: elaboración de los autores.

En el análisis efectuado referimos la necesidad de precisar un Perfil de ingreso, dada la naturaleza del programa educativo, el peso que tiene la investigación en el mismo y la procedencia de los docentes participantes. Mencionamos también los filtros administrativos para los interesados en cursar el Posgrado, relacionados no sólo con la entrega de la documentación respectiva, sino con una entrevista y la aprobación de la etapa propedéutica.

Bajo la lógica y naturaleza de las asignaturas, la Maestría en Docencia e Investigación se caracterizará por cuatro aspectos fundamentales: 1) El predominio de la docencia desde una perspectiva latinoamericana; 2) la docencia entendida como práctica ético-política; 3) la investigación entendida como búsqueda de la verdad y emancipación

docente y 4) la práctica docente como medio de transformación sociocultural.

El equipo de trabajo subrayó la importancia de que el programa, además de contar con las etapas referidas (propedéutica, disciplinaria, investigación e innovación), tuviera un *seminario permanente* de los docentes formadores, un *programa de tutoría* sólido para el acompañamiento de los maestrantes y una *plataforma* de apoyo que permita el desarrollo óptimo de las actividades académicas.

En la fundamentación del *Diseño Curricular*, discutimos ampliamente sobre la desarticulación entre formación docente, investigación y Posgrado. Mencionamos algunos obstáculos epistémicos para la comprensión de la docencia y la investigación; ahondamos, desde la perspectiva de Michael Gibbons y otros (1997), sobre los modos de producción del conocimiento (disciplinar, interdisciplinar/transdisciplinar y transcultural) y definimos tres categorías fundamentales para nuestro Posgrado: *docencia, investigación y praxis*.

En el análisis realizado revisamos la pertinencia de nuestra maestría cuando advertimos que en el Estado de México se ofertan 59 programas de Posgrado. De ellos, 52 tiene una orientación profesionalizante y 7 una orientación hacia la investigación.

Algunos programas incluso se replican en varias ENPEM, como es el caso de la *Maestría en Intervención Educativa para la Educación Básica*, que se oferta en las Escuelas Normales de Atlacomulco, Capulhuac, Ixtlahuaca, Jilotepec y la No. 1 de Toluca.

La Escuela Normal Superior del Estado de México ofrece tres maestrías: *Matemática Educativa*, *Pedagogía de la Iniciación Deportiva* y *Tutoría Docente*.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores oferta la *Maestría en Educación Preescolar*; la Escuela Normal de Ecatepec, la *Maestría en Enseñanza de las Ciencias*; y la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, la *Maestría en Intervención para la Paz y los Derechos Humanos*.

Como se puede deducir, ningún programa ofertado actualmente vincula la docencia con la investigación.

En las sesiones de trabajo advertimos que tanto docencia como investigación son quehaceres, ocupaciones, trabajos, tareas, ejercicios, labores, haceres, que requieren movilizar conocimientos, habilidades y actitudes distintos.

Sin el ánimo de agotar la reflexión, concluimos que la docencia no sólo debe centrarse en la transmisión de conocimientos sino en su construcción.

La *docencia* no sólo debe ser vista como ejercicio y acción, sino como *práctica* en la que se entrecruzan saberes provenientes de distintas disciplinas con el ánimo de conocer, comprender y explicar una realidad que parece a veces *desdibujada* (imprecisa, sin nitidez, poco clara), *formalizada* (esto es, explícita, legal y excesivamente normada) e *idealizada* (abstracta, ensimismada y sólo representada).

Por su parte la *investigación*, en tanto pesquisa, indagación y averiguación, exige movilizar competencias relacionadas con la observación, el análisis, la exploración, el estudio permanente y el examen profundo. La investigación es

especulación, reflexión, teoría, búsqueda, destrucción y reconstrucción de saberes...

Estamos convencidos de que el docente puede (y debe) investigar su práctica y, lo que es mejor, transformarla. A esta inclinación, orientada a la modificación de la realidad para mejorarla, la llamamos *praxis*.

Enseguida presentamos algunos avances relacionados con dos metacategorías: *docencia* e *investigación*. Pensamos que la primera incluye, entre otros aspectos, seis subcategorías esenciales:

- Saberes pedagógicos
- Gestión de la enseñanza
- Comunicación
- Interacción
- Intervención docente y
- Desarrollo profesional

Cada una de ellas incluye conocimientos específicos que precisamos a continuación:

Saberes Pedagógicos

- Conocimiento y explicación de la realidad
- Conocimiento del desarrollo humano
- Desarrollo de las inteligencias
- Relación con el medio ambiente
- Uso de la tecnología

Gestión de la Enseñanza

- Planeación didáctica
- Coordinación de ambientes de aprendizaje
- Diseño y elaboración de planes de aprendizaje
- Diseño y elaboración de dispositivos y recursos didácticos
- Evaluación integral

Comunicación

- Escucha
- Habla
- Lectura
- Escritura

Interacción

- Convivencia
- Resolución de conflictos
- Interculturalidad
- Participación social

Intervención Docente

- Atención a necesidades e intereses
- Estrategias didácticas
- Recursos y materiales didácticos
- Técnicas dinámicas
- Métodos de aprendizaje y enseñanza

Desarrollo Profesional

- Formación permanente
- Conciencia crítica
- Trabajo colegiado
- Participación institucional
- Investigación de la propia práctica

La segunda metacategoría (investigación) pone en juego, a nuestro juicio, siete elementos:

- 1) Concepción de la ciencia
- 2) Funciones de la ciencia
- 3) Finalidad de la investigación
- 4) Elección del objeto de estudio
- 5) Cualidades del investigador
- 6) Elementos del anteproyecto de investigación y
- 7) Proyecto de investigación validado.

Los aspectos vinculados a cada uno de ellos los referimos a continuación:

Concepción de la Ciencia. A partir de la cual puede entenderse este quehacer como proceso de:

- Observación
- Interrogación
- Experimentación
- Investigación

Funciones de la Ciencia, para identificar el nivel de profundidad de la investigación.

- Describir (Dice cómo es algo)
- Explicar (Dice porqué algo es así)
- Predecir (Muestra cómo puede ser algo)
- Controlar (Da pautas de acción)

Finalidad de la Investigación, cuya claridad posibilita contar con un anteproyecto o protocolo de investigación.

- ¿Qué investigar? (Problemática, objetivos e hipótesis)
- ¿Para qué investigar? (Justificación)
- ¿Cómo investigar? (Metodología)
- ¿Cuándo investigar? (Cronograma)
- ¿Dónde investigar? (Marco contextual)
- ¿Con qué investigar? (Marco teórico)

Elección del Objeto de Estudio, vinculada principalmente a:

- Preferencias
- Motivaciones
- Preocupaciones
- Conocimientos previos
- Experiencia
- Ámbito social y cultural

Cualidades del Investigador, necesarias para adquirir, desarrollar y consolidar en un Posgrado:

- Curiosidad
- Observación
- Búsqueda de la información
- Análisis de datos
- Lectura
- Redacción
- Razonamiento
- Crítica
- Creatividad
- Cooperación
- Responsabilidad
- Honestidad

Anteproyecto de Investigación, esencial para llegar a la etapa de intervención docente e innovación pedagógica:

- Tema
- Motivos
- Relevancia
- Objetivos
- Fundamentos
- Método
- Tiempo
- Recursos

Proyecto de Investigación, que sea:

- Coherente
- Claro
- Conciso
- Concreto

Como hemos referido, la construcción de la Maestría es un proceso en ciernes. Como académicos de la Escuela Normal de Tenancingo, estamos convencidos de que la ruta que seguimos quizá no sea la más rápida pero sí la más firme.

Como se puede apreciar, se tienen avances en la fundamentación, la investigación diagnóstica y la definición del Perfil de egreso. En la malla curricular, empezaremos a trabajar en la selección de competencias y contenidos; también en la definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje y, desde luego, en el sistema de evaluación de los aprendizajes.

Hasta el momento, el seminario permanente en el que participamos, nos ha permitido leer, pensar, reconfigurar la docencia frente a la investigación, impulsar la propia profesionalidad y ver nacer una tradición de la que somos protagonistas.

La *configuración del Posgrado* en la Escuela Normal de Tenancingo y su incidencia en la formación de formadores es un proyecto en ciernes que exige la participación amplia, comprometida y corresponsable de quienes formamos parte de esta Institución de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F. (2010), *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México: Trillas.
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2003), *Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México*, Toluca.
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2005), *Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México*, Toluca.
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2010), *Documento rector de la EDEMS*, Toluca (mimeografiado).
- Elliot, J. (2000), *El cambio educativo desde la investigación acción*, España: Morata.
- Fierro, C. y B. Fortoul (2003), *Transformando la práctica docente*, México: Paidós.
- Guirtz, S. (2000), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Argentina: Aique.
- Imbernón, F. (2007), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, España: Graó.
- Imbernón, F.(1997), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, España: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003), *Competencias docentes del profesional universitario*, España: Narcea.
- Zavala, A. y L. Arnau (2007), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, México: Graó.

RETOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES MEXIQUENSES

Germán Iván Martínez Gómez

El pasado 30 de junio del año en curso, el Mtro. Edgar Alfonso Orozco Mendoza, Director General de Educación Normal y Desarrollo Profesional del Estado de México, convocó a Directores, Subdirectores Académicos, líderes de Cuerpos Académicos e Investigadores Educativos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, a una reunión virtual para socializar una ruta crítica con el propósito de conformar el *Programa de Fortalecimiento de la Investigación Educativa en Escenarios Alternos*.

En ella se consideraron 5 aspectos esenciales: 1) impulsar la investigación colegiada; 2) involucrar a todo el Personal de Tiempo Completo de las Escuelas Normales en la generación de conocimientos; 3) implicar a los estudiantes normalistas en el desarrollo de esta función sustantiva; 4) promover la creación de redes virtuales de investigación de las Escuelas Normales y 5) conformar la Red de Investigadores de Instituciones Formadoras de Docentes (REINFOD).

La propuesta de este *Programa* es pertinente. Sobre todo si consideramos que el confinamiento voluntario derivado de la pandemia por Covid-19 se ha prolongado, y los retos que enfrentarán las Escuelas Normales son enormes. Entre otros destacó siete: 1) comenzar a operar nuevos esquemas de

organización administrativa, académica y de gestión mediante el teletrabajo o trabajo a distancia; 2) mejorar la docencia no presencial a partir del uso inteligente, diversificado y medido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas éstas como medios y no como fines en sí mismas; 3) asegurar la comunicación entre directivos y maestros, entre el propio colectivo docente y entre los profesores y los estudiantes a su cargo, para brindar una formación que satisfaga un mínimo de homogeneidad en el contenido y un máximo posible de calidad profesional y calidez humana; 4) consolidar, a partir de los recursos tecnológicos disponibles, la tutoría y asesoría académica como procesos permanentes de acompañamiento de los estudiantes para brindar una educación personalizada; 5) estimular la participación activa de los estudiantes normalistas en su propio proceso de formación; 6) implicar a los docentes formadores en los procesos de superación académica, habilitación, capacitación y actualización; y 7) intensificar la cooperación intra e interinstitucional, para establecer alianzas estratégicas, promover el aprendizaje mutuo entre estas organizaciones y afrontar de manera conjunta problemáticas comunes. Desde luego todo esto implica estimular una mutación de ideas en el seno de las Escuelas Normales y atender los procesos de formación que en ellas tienen lugar, desde una perspectiva nueva y en un entorno inédito.

Tal vez la pandemia ha hecho evidente el agotamiento de un modelo de organización y de formación en las Escuelas

Normales. Repensar su funcionamiento y replantear su misión, visión y políticas, es algo que requerirá fuertes dosis de imaginación y creatividad de parte de las autoridades educativas pero, principalmente, de los profesores y estudiantes.

Estoy convencido de que la actualización pedagógica y disciplinaria de los docentes formadores en el contexto de la contingencia sanitaria, implica un cambio de hábitos y de actitudes. Desde luego, involucra también la adquisición de nuevas competencias que permitan recuperar la riqueza de las experiencias extraescolares de nuestros estudiantes obtenidas en la familia, la comunidad y el trabajo; relacionar mejor la teoría con la práctica; y reconocer no sólo la diversidad de contextos en los que se da la educación a distancia, sino la individualidad y personalidad de nuestros alumnos y las dificultades que afrontan para darle continuidad a sus aprendizajes.

En este sentido, considero que la investigación educativa será fundamental no sólo para describir lo que pasa en la educación a distancia sino para explicar y comprender la complejidad de brindar una educación mediada por la tecnología. Sin embargo, si la entendemos como herramienta de búsqueda, análisis, reflexión y esclarecimiento, la investigación educativa también puede servirnos como catalizador de una *reingeniería educativa* hoy necesaria y urgente; y desde luego, como alimento de la transformación institucional de las Escuelas Normales.

Como función sustantiva, la investigación implica, lo sabemos: disposición individual, compromiso institucional, disciplina intelectual, actitud crítica, abierta y flexible; rigor en la búsqueda de información y en habilidades diversas: lectura, análisis, síntesis, revisión, comparación, registro de datos y reporte de resultados. Desde luego también exige sistematicidad, probidad intelectual y ética. ¿Es viable entonces impulsar este *Programa de Fortalecimiento de la Investigación Educativa* en las Escuelas Normales mexiquenses? Pienso que sí. Y estas instituciones tienen, por lo menos, cinco elementos a su favor, porque la investigación es ya una función: a) *institucionalizada*, esto es, reconocida en el seno de las Escuelas Normales por los integrantes de su comunidad; b) *regulada* por un marco de políticas, normas y criterios; c) *fortalecida* gradualmente mediante la colaboración, la conformación de redes académicas y la generación de comunidades profesionales y de práctica; d) *potenciada* a través de la consolidación de una tradición investigativa en la que participan no sólo los investigadores educativos sino los grupos de investigación y Cuerpos Académicos; y e) *profesionalizada*, mediante programas de formación y capacitación que se han puesto en marcha al interior de las Escuelas Normales.

Si queremos fortalecer esta función debemos como un medio para impulsar el intercambio académico y la cooperación; una vía para promover la transformación institucional y una estrategia para encarar problemas que, si son vigentes, es porque sus soluciones siguen pendientes.

ENSEÑAR DESDE EL ENCIERRO

Jorge Edmundo Nava Flores

La pandemia del COVID 19 ha traído consigo una serie de experiencias para cada uno de nosotros, tanto en el ámbito social como educativo y familiar. El encierro no ha sido fácil, pues para quienes nos dedicamos a la docencia nos ha obligado a echar a andar una serie de mecanismos de choque ante esta situación de emergencia, para poder dar continuidad a cada uno de los cursos que actualmente impartimos en nuestra institución.

Desde esta perspectiva buscamos dar una respuesta, posiblemente no será la mejor pero sí consideramos que es la más viable. A partir de ella trataremos de solucionar algunos problemas existentes.

Como sabemos, la vida cambió de la noche a la mañana. Lo que en un principio veíamos como lejano, conforme pasaron los meses, se fue acercando a nuestro territorio y, poco a poco, instalando en nuestros contextos: el COVID-19.

De repente, la Secretaría de Educación Pública empezó a preparar el cierre del trabajo presencial en las instituciones de todos los niveles de nuestro Sistema Educativo Nacional, tanto públicas como privadas. El día 20 de marzo de 2020 se cerraron los salones de clase y la Escuela Normal de Tenancingo no fue la excepción.

Directivos, docentes, personal secretarial y de apoyo nos fuimos a nuestros hogares, con la encomienda de salvaguardar nuestra salud y la de nuestras familias. Nuestros alumnos hicieron lo propio, partieron a casa. Nunca imaginamos que esta aventura de *enseñar desde el encierro*, estaba a punto de comenzar.

Ya en casa, empezamos a hacer frente al Covid-19. El ciclo escolar debía continuar. Para ello, los docentes responsables de los cursos en alguna de las Licenciaturas que se ofertan en la Escuela Normal de Tenancingo nos dimos a la tarea de comenzar a trabajar a distancia con nuestros estudiantes. Hacerlo no ha sido tarea fácil; al contrario, los retos y desafíos han sido extenuantes tanto para Docentes Formadores (DF) como para Docentes en Formación Inicial (DFI).

Nos dimos a la tarea de transformar un currículo diseñado para ser presencial en uno a distancia. De acuerdo con Díaz (2020), “antes del COVID-19 la educación en línea o virtual era opcional, ahora es prácticamente obligatoria”.

Para transformar el modelo de la Escuela Normal de Tenancingo, los docentes tuvimos que cambiar, de manera radical, nuestros estilos de enseñanza, adaptándolos a una enseñanza remota que ha existido desde

alrededor del año 1700 con la educación por correspondencia, pasando por las clases transmitidas en radio y televisión; culminando con los cursos por Internet sin la interacción de un

profesor o cursos híbridos con interacciones ocasionales con el instructor y actividades en línea auto dirigidas (Díaz, 2020).

Es importante señalar que para que haya éxito en este tipo de enseñanza, este autor sostiene que gran parte del éxito depende de las habilidades que tiene el profesor o profesora para el manejo de la tecnología.

Estoy convencido de que este es el desafío más grande, debido a que no todos los docentes contamos con las competencias tecnológicas necesarias para trabajar a distancia.

En nuestro caso, algunos DF y DFI ya habíamos hecho uso de plataformas como Google Classroom, Schoology, Skype, Hangouts, Kahoot, Edpuzzle, herramientas de Office 365 como Microsoft, entre otras plataformas en línea.

Otros más estaban habituados a utilizar como medio de comunicación el correo electrónico, grupos de WhatsApp o blogs, en los que los DFI recibían algunas tareas o tenían comunicación. Zoom y otras salas virtuales han sido herramientas nuevas para la mayoría de docentes, pero eso no fue impedimento para que continuemos trabajando de manera remota.

Enseñar desde el encierro requiere reconocer la existencia de una enorme *brecha digital*. Ésta se relaciona directamente con el contexto en el que nos encontramos. Por ello es importante que, a la hora de planificar las actividades que asignaremos a los estudiantes, tomemos en cuenta las características sociales en las que se encuentran, además de

considerar que las condiciones en las que viven no son las mismas para todos.

Por otro lado, también debemos considerar el hecho de que, no por ser *nativos digitales*, nuestros DFI son *competentes digitales*. El hecho de que los alumnos “sepan subir fotos a Instagram no significa que sepan estudiar online” (Sangrá, 2020).

Otro aspecto que debemos considerar tiene que ver con el el hecho de asumir, equivocadamente, que los alumnos están dedicados totalmente a cuestiones académicas por el simple hecho de estar en casa; y que su obligación es atender cada una de las actividades asignadas por los docentes.

No obstante lo anterior, debemos identificar a los alumnos que pudieran presentar problemas en el desarrollo y entrega de las actividades académicas asignadas. Estas, pueden ir desde la mala o nula conectividad a la red, falta de un equipo de cómputo o teléfono móvil, saldo insuficiente para hacer usos de sus datos móviles, hasta tomar en cuenta que algunos alumnos han tenido la necesidad de emplearse para ayudar en la economía del hogar pues sus padres perdieron sus empleos por esta contingencia. Podríamos seguir enumerando las problemáticas que nuestros alumnos enfrentan día a día, y el listado sería enorme.

Considero que los docentes debemos ser empáticos y resilientes ante en esta contingencia, para comprender mejor las necesidades de nuestros alumnos, apoyándoles incondicionalmente en el desarrollo de las actividades

encomendadas, guiándoles de ser necesario no sólo en el aspecto académico sino también en el emocional y personal.

Sé que no podremos resolver todas sus problemáticas, pero tenemos que seguir al servicio de nuestros estudiantes, de no hacerlo veremos cómo varios de ellos empezarán a abandonar sus obligaciones académicas.

Desde el punto de vista de Sangrá los maestros debemos cambiar el chip del tiempo, pues si bien éste no cambia, sí debe ser utilizado de manera diferente.

En un ambiente presencial nuestras clases duran 100 minutos, en un contexto virtual esto no puede ser posible, tenemos que modificar la duración de las sesiones.

Debemos ser flexibles en los tiempos de entrega y realización de las actividades, además de ser muy claros en las instrucciones de lo que se les solicita que hagan. Al respecto Camino López, citado por Sangrá (2020), afirma:

esto me hace reflexionar como profe. Al no haber ya tiempos definidos para cada asignatura limitados por el espacio, quizá será el momento de enviar tareas multidisciplinares, irnos a un enfoque más holístico de la educación, lo cual además, les aportará un mayor sentido a lo que hace. Para ello se necesita un equipo docente que sepa trabajar de forma colaborativa.

Este es un verdadero desafío para los docentes de nuestra institución. Tenemos que trabajar de manera colaborativa en beneficio de nuestros estudiantes.

Otro de los desafíos de las Escuelas Normales, específicamente de la Escuela Normal de Tenancingo, es continuar la capacitación digital de sus docentes, pues si bien nos hemos certificado en el uso de las herramientas de Office 365 y antes de la etapa de confinamiento estábamos en vías de una certificación IC3-Alfabetización Digital.

También es conveniente buscar capacitación en el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje para poder utilizar eficazmente plataformas como Google Classroom, Edmodo y Edpuzzle, por mencionar algunas. Esto, con el propósito de no desvirtuar o aplicar erróneamente las metodologías o enfoques.

Para tal efecto es necesario volver la mirada a la migración de algunos de los cursos de las licenciaturas ofertadas en nuestra casa de estudios. Es claro que esto no está en nuestras manos sino en las de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Es importante señalar que, hasta el momento de escribir este texto, los programas de los cursos que actualmente ofertamos siguen en construcción.

No sabemos de qué manera será nuestro regreso a las aulas, mucho menos las condiciones en las que trabajaremos; por lo tanto, es muy importante que tanto DF como DFI, sigamos en una formación permanente en el uso de las TIC, buscando el óptimo uso de las diversas plataformas digitales, sincrónicas como Zoom o Hangouts, o asincrónicas como Google Classroom.

Finalmente nos gustaría señalar que esta aventura a la cual llamamos *enseñar desde el encierro*, nos abrió muchas ventanas de formación, debido a que, en lo que llevamos de confinamiento, nuestras autoridades educativas tanto Federales como Estatales han puesto a nuestra disposición un cuantioso número de Webinars relacionados con la enseñanza a distancia, el uso de plataformas, recomendaciones para hacer un buen uso de Zoom, evaluación, educación socioemocional, entre otros.

No importa el medio que cada uno elija para tener comunicación con sus estudiantes, lo que realmente importa es una buena planificación, conocer la habilidad digital de los alumnos y los medios con los que cuenta para realizar los productos, dominar ampliamente las herramientas que se vayan a utilizar, la seguridad de los alumnos, los tiempos de las sesiones, la interacción y la evaluación.

REFERENCIAS

Sangrá, A. (2020). Enseñar y aprender en línea: Superando la distancia social.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1234&v=PLdsALbmTlg&feature=emb_logo

Ponce, R. (2020). “Migración digital en cinco pasos”, disponible en:

<https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/migracion-digital-en-cinco-pasos> [consulta: junio de 2020].

EL CAMBIO DE CULTURA ORGANIZACIONAL DESDE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

José Arturo Domínguez Jiménez

La Escuela Normal de Tenancingo, vista como una organización y entidad abstracta, no puede aprender ni alcanzar un progreso o desarrollo por sí misma; sólo puede llegar a este nivel a partir de la participación del personal docente que la integra desde las diferentes funciones, las cuales han de estar alineadas a una serie de propósitos y objetivos que únicamente pueden ser medidas a través de un proceso de comunicación, liderazgo y evaluación; y que justamente puede efectuarse a partir del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC).

En el marco de esta cultura organizacional, por similitud, decimos que las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros desarrollan de manera individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procesos y procedimientos internos progresan o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional, pero que son alcanzables a partir de la revisión y vistas como una oportunidad de mejora, previendo recursos y sobre todo los riesgos que se detectan a tiempo en función al interés de la parte interesada.

La consideración de la cultura y su transformación en la Escuela Normal de Tenancingo es, a la vez, una condición para explicar y promover cualquier cambio. Así, en el presente texto se analizan los diferentes tipos de cultura y se les relaciona con los diferentes estadios organizativos, desde los procesos y procedimientos que nos implican desde la situación externa e interna, derivando consideraciones respecto a los factores implicados en la llamada cultura colaborativa, desde el ciclo planificar, hacer, verificar y actuar.

Desde esta postura, el rol de la organización y gestión de esta institución educativa, en marcos de autonomía, desde la consideración de contextos, se advierte que puede variar entre ser un mero soporte, un agente educativo o un instrumento central de la innovación.

Relacionar estas tres situaciones con modelos de educación, enseñanza, tipología de profesor o cultura dominante nos permite establecer un paralelismo útil para el diagnóstico dentro de la Escuela Normal de Tenancingo, la mejora en sus procesos y procedimientos y el control de las instituciones, al considerar siempre la satisfacción del cliente y los factores de riesgo, que han sido estudiados desde la teorización, pero también desde el desarrollo de las auditorías internas y externas a las que ha sido sujeta; y cuyos resultados revisten una gran importancia. Aspectos que habrán de plantearse en términos de análisis para una mejora de la calidad educativa que día a día ofrece.

La Escuela Normal de Tenancingo, vista como una organización habrá de plantearse siempre el concepto de aprendizaje en un sentido permanente; y esto no porque siempre deba equivocarse, por el contrario, ha de asumir que a partir de ello es factible redimensionar su desempeño para hacerlo más efectivo.

Ahora bien, si se plantea en estos términos, el aprendizaje permanente como meta no es algo sencillo, si se toma en cuenta el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de esta institución formadora de docentes, dentro del cual cabe hacer mención de la misión, sus características como organización y el contexto donde realizan su actividad.

Desde esta óptica y tomando en cuenta lo que dice Gayrin (1996), se puede considerar que la misión principal de las Escuelas Normales, ha de ser la de contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables; también del conocimiento de las especiales características que les configuran como organizaciones que hacen referencia, entre otras cuestiones, a la ambigüedad de metas, desde la consideración de un contexto distinto, la existencia de tecnologías poco desarrolladas, la variedad de destinatarios, pues habremos de considerar que cada Escuela Normal tiene condiciones varias y variadas, desde el número de personal o de recursos humanos; y no se diga de su infraestructura, la alta o baja capacitación o profesionalización de los docentes y demás personal, etc., y de las dificultades añadidas que conlleva el desenvolverse en un contexto con amplia implantación de

enfoques neoliberales, que potencian valores como el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficiencia, el relativismo moral, el conformismo social o el pragmatismo frente a la ideología.

Es necesario considerar que, desde un vínculo con el Sistema de Gestión de la Calidad, una vez que se desarrolla el enfoque de procesos aplicados desde una auditoría; procedimiento, considerado como la forma especializada de llevar a cabo una actividad o proceso, y que puede estar documentada o no.

En este sentido nadie garantiza que unos buenos fines den lugar automáticamente al logro satisfactorio de los mismos, pues no siempre en la fase de entrada, que incluye los mismos recursos, viendo al proceso como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas que utilizan entradas para proporcionar un resultado previsto; pero que en las salidas, suelen encontrarse situaciones que determinan la eficacia y la eficiencia del proceso, en el sentido de ver el grado en el que se realizan las actividades y se logran los resultados planificados, o bien, en el sentido estricto de la eficiencia, cuando se da por constatado la relación entre los resultados alcanzados y los recursos utilizados; se tendría así en la salida el resultado del proceso, llámese producto o servicio. No obstante, también se pueden encontrar oportunidades de seguimiento y de medición, ya sea antes, durante o después del proceso.

Desde esta óptica y como lo plantea Gairín Joaquín (2020), es necesario cuestionarnos como auditores algunos

planteamientos que tienen que ver con el rol de la organización y gestión, en marcos de autonomía, aspectos que pueden variar entre el ser un mero soporte, un agente educativo o un instrumento central de la innovación.

Relacionar estas tres situaciones con modelos de educación, enseñanza, tipología de profesor o cultura dominante nos permite establecer un paralelismo útil para el diagnóstico, la mejora y el control de las instituciones.

En este sentido, la consideración de la cultura y su transformación es, a la vez, una condición para explicar y promover cualquier cambio. Así, se analizan los diferentes tipos de cultura y se les relaciona con los diferentes estadios organizativos, derivando consideraciones respecto a los factores implicados en la llamada cultura colaborativa, y que visto desde el proceso, nos lleva a entender y a precisar los modelos de procesos continuos, desde sus entradas, pero también desde las salidas, cuestionando de qué procesos se requiere información y con qué oportunidad, cómo se integra la información y quién habrá de realizarla, pero además cómo se planifica la producción y qué procesos requieren la información de la planificación.

Desde esta perspectiva de mejora, en la Escuela Normal de Tenancingo se habrá de referir el enfoque basado en los procesos, visto desde un enfoque sistémico de la organización, donde justamente se observa la interacción, refiriendo la mejora en función de los resultados, retomando el caso de la planificación en el proceso correspondiente, analizando qué se planificó y cómo se desarrolló esa

planificación, cómo se hace, pero además cómo se mide y se contrasta con lo planificado, estableciendo el vínculo con la cuestión del liderazgo, donde la alta dirección habrá de demostrar esta capacidad y compromiso con respecto al Sistema de Gestión de la Calidad, con un enfoque al cliente desde los diferentes planes de estudio que ofrece, plan 1999 y 2018 en sus diferentes especialidades, previendo siempre que se cumpla con sus requisitos legales y considerando los riesgos y las oportunidades que puedan afectar a la conformidad de los productos y servicios y a la capacidad de aumentar la satisfacción del cliente; es decir, tener presente este aspecto de conformidad y de satisfacción, y que justo se establece en la obra de apoyo al presente artículo que determina el cambio de cultura en la organización, traducida en un aprendizaje, y por supuesto en una mejora en sus resultados.

Así pues, una vez que la Escuela Normal tiene identificadas estas áreas de oportunidad, se reconoce como una institución que aprende, debiendo tener siempre presente el contexto en que se ubica, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente.

Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige una serie de cambios internos y externos, coherentes con cambios culturales. Esto, vinculado con la auditoría, exige una revisión y una mejora del programa, debiendo considerar los resultados y tendencias del mismo, la conformidad con los procedimientos del programa, las necesidades y

expectativas de las partes interesadas, los registros del programa de auditoría, los métodos empleados, la eficacia de las medidas para tratar los riesgos asociados con el mismo programa y por supuesto, los temas de confidencialidad y de seguridad de la información del programa al respecto, que dicho de otra manera son los indicadores y la expresión de las áreas de mejora.

Son estos cambios los que se plantean, visto desde una perspectiva direccional, respondiendo a planteamientos que se hacen en el mismo documento: ¿qué orientación han de tener?, ¿cuál ha de ser el resultado y los procesos deseados?, ¿cómo potenciarlos?, etc. Todo ello desde la contemplación del contexto, de las necesidades y de su propia problemática y objetivos.

En la búsqueda de respuestas, se establecen relaciones, se generan compromisos, se modifican situaciones, pero sobre todo, se buscan áreas de mejora y se prevé el riesgo en los procesos y en los procedimientos. Podemos decir que están inmersos en una determinada cultura, pero que también crean una cultura propia, conformada por las normas, las creencias, los valores y los mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros.

Se aprecia desde este resultado que existe una relación directa que se refiere a los procesos de socialización y que la cultura puede ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje colectivo, que tiene una relación directa con el establecimiento de la política de la calidad, buscando en este cambio o en este aprendizaje el establecimiento, la

implementación y el mantenimiento de una política de la calidad que sea apropiada al propósito y, como se refirió anteriormente, al contexto de la organización y que apoye su dirección, además de proporcionar un marco de referencia para el establecimiento de los objetivos de la calidad, considerando el compromiso de cumplir los requisitos aplicables y el compromiso de mejora de continua, desde un enfoque de aprendizaje de las instituciones.

Se plantean, en este contexto, las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes tipos de cultura y la organización que aprende, entendiendo que conseguirla no es tanto una cuestión mecánica como un proceso de transformación progresiva inmerso en un cambio cultural imprescindible, sino en un proceso sustentado en la cultura de la comunicación, siendo un aspecto a retomar dentro de la cultura de la Escuela Normal y que, refiriendo a la Norma ISO 9001-2015, se alude a que la política debe estar disponible y mantenerse con información documentada; comunicarse, entenderse y aplicarse dentro de la organización; además de estar disponible para las partes interesadas pertinentes; y atender la cuestión de roles, responsabilidades y autoridades dentro de la organización, viendo este proceso como una forma de aprendizaje.

Partiendo del concepto de organización que aprende antes introducido, se profundiza en su sentido y se analiza la viabilidad de su aplicación en el contexto de la Escuela Normal de Tenancingo. Haciendo referencia a la Norma, se precisa la necesidad de una planificación, traducida en

acciones para abordar los riesgos y las oportunidades y retomando el planteamiento: ¿Qué queremos decir con organizaciones que aprenden?, nos lleva al requisito 4, que hace referencia al contexto de la organización, particularizando en el 4.1, *Comprensión de la organización y de su contexto*, donde es preciso determinar las cuestiones externas e internas que son pertinentes para su propósito y para su dirección estratégica, y que afectan a su capacidad para lograr los resultados previstos de su SGC, planteando que la organización debe realizar el seguimiento y la revisión de la información sobre las mismas situaciones de índole interno y externo.

Se precisa en esta descripción atención al requisito 4.2, referente a la comprensión de las necesidades y expectativas de las partes interesadas, cuidando que los servicios y los productos satisfagan los requisitos del cliente.

Así pues, se ratifica que la situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto sociocultural, al compartir planes y programas de estudio, normatividades y políticas educativas.

La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución formadora de docentes, precisando que la organización debe

realizar el seguimiento y la revisión de la información sobre esas partes interesadas y sus requisitos permanentes.

Mejorar una institución de formación en esta perspectiva, relaciona la cuestión del liderazgo comentada no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de los centros educativos, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, tal como lo plantea Joaquín Gairín Sallán, el trabajo cooperativo y la autoevaluación como requisitos necesarios para la mejora.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización.

El desarrollo de la organización se basa en el progreso de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

Dentro de la Escuela Normal de Tenancingo se encuentran aspectos que habrán de retomarse para su mejora en ese cambio de cultura y que directamente tendrán que ver con los objetivos de la calidad y la planificación para lograrlos, debiendo tener presente que los objetivos sean coherentes con la política de calidad, ser medibles, y en este sentido, tener en cuenta que los requisitos sean aplicables y pertinentes.

Aquí he de señalar la necesidad de seguimiento de todos los procesos y de los procedimientos de manera permanente, ya que sin duda, ello garantiza su eficiencia y su eficacia.

Desde esta óptica resultará necesario que la Escuela Normal determine con cada dueño de proceso lo que se va a realizar, los recursos que se emplearán, definir siempre al responsable de la acción, los tiempos y las estrategias para medir y evaluar los resultados.

Regresando al tema de los cambios en la cultura, visto como resultado de aprendizaje, la Escuela Normal considerará lo expuesto en el 6.3: el propósito de los cambios y sus consecuencias potenciales, la integridad del SGC y la disponibilidad de los recursos, cuidando las generalidades al determinar las capacidades y limitaciones de los medios internos existentes y de lo que se necesita obtener de los proveedores externos, además de la asignación de responsabilidades y de autoridades, en las personas para la implementación eficaz de su SGC y para la operación y control de sus procesos.

En cuanto a los procesos de índole académico que se incorporan dentro de este mismo aspecto, particularmente del 7.1.6, referente a los conocimientos de la organización, determinando lo necesario para la operación de sus procesos y para lograr la conformidad de los productos y servicios. En el sentido de esta nueva cultura se consideran las necesidades y tendencias cambiantes.

La Escuela Normal habrá de considerar sus conocimientos actuales y determinar cómo adquirir o acceder a los

conocimientos adicionales y a las actualizaciones requeridas, caso específico de seguimiento a egresados y de investigación, además de formación docente, donde se advierte debilidades en cuanto a la capacitación y actualización del personal docente y no docente. En estos casos descritos las fuentes internas y de las fuentes externas muestran alto grado de conocimiento que va ligado a la competencia necesaria del docente responsable, toda vez que representa un trabajo que afecta al desempeño y eficacia del SGC.

Como Auditor Interno preciso la necesidad de toma de conciencia, toda vez que considero la relevancia de que el personal docente ante este cambio de cultura tenga presente, la política de la calidad y sus objetivos, su contribución a la eficacia del SGC, incluidos los beneficios de una mejora del desempeño y ser consciente de las implicaciones del incumplimiento de los requisitos del SGC.

El concepto de una organización que aprende como es el caso de la Escuela Normal de Tenancingo, apunta hoy en día y desde el punto de vista organizativo, a un ideal de desarrollo y a una alternativa a enfoques que se centran en el cambio externo, refiriéndome específicamente a la satisfacción del cliente y al alcance de los objetivos que como institución de Educación Superior plantea. En este sentido, la teoría desde la que se aborda este texto y desde los principios que guían el Sistema de Gestión de la Calidad, teniendo que ser considerada como directriz para la práctica y la reflexión interna, debe ser completada con una reflexión

sobre los valores y las actitudes que deben definir si la dirección adoptada es la adecuada, desde el ciclo: planificar, hacer, verificar y actuar, colocando siempre al centro al liderazgo, que habrá de ser complementado con la planificación, el apoyo, la operación, la evaluación del desempeño y la mejora.

El aprendizaje organizacional, producto de una auditoría se sitúa en una perspectiva más amplia que los enfoques del cambio planificado que han dominado las últimas décadas, para inscribirse en una perspectiva que, vinculado al SGC, responde a una serie de resultados que confluyen en la mejora educativa, en este caso, de la formación de docentes.

Es importante considerar que el resultado de las auditorías internas o externas se toman como una evaluación institucional objetiva pero compartida o sistémica, el trabajo conjunto, la necesidad de planificar y ser rigurosos en los procesos de cambio, el aprendizaje de los errores o la importancia del liderazgo que conjugue visión, misión, desempeño y resultados.

Desde los hallazgos de una auditoría, es importante tener en cuenta el problema principal y porqué se ha originado, fijando las normas correspondientes, pero sobre todo, los planes de acción o correctivos que lleven justo a la calidad buscada es esta Instituciones de Educación Superior. Este proceso debe ser una planificación realizada cooperativamente por todos para que se pueda llegar a un buen fin.

Para conseguir esto debemos basarnos en una evaluación continua y se debe contar en la medida que nos sea posible con la ayuda de todo el personal docente involucrado en los procesos y en los procedimientos tanto de índole académico como administrativo.

Las estrategias que podemos utilizar para crear centros innovadores desde un enfoque cooperativo suponen un conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos, con miras a lograr los objetivos de la institución, vista como una organización, empleando estrategias operativas, generales y específicas, desde las fuentes de entrada y los receptores de salida marcados en la Norma ISO9001:2015.

REFERENCIAS

- Norma Internacional ISO 9001:2015. sistemas de gestión de la calidad- Requisitos. Quinta Edición 2015-09-15. Traducción oficial.
- Norma Internacional ISO 19011. Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión. Segunda Edición 2011-11-15. Traducción oficial.
- Jara, H. O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Gárrin S. J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Revista Educar* 27, Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada.

REFLEXIONES EN TORNO A LA ESCUELA NORMAL

María Escolástica Solís Velásquez

Entonces todo el mundo le dice: "Oiga, pero usted no había hablado, pensábamos que era mudo; en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada". Él contestó: "No, yo estaba en silencio, en un silencio activo".

Paulo Freire

Inicio esta reflexión con un fragmento rescatado de una anécdota que aparece en el prólogo escrito por Carlos Núñez Hurtado en el texto: *Pedagogía de la esperanza*, de Paulo Freire (2008, p. 14). Qué mejor apertura para tener un acercamiento a algunos de los retos que tiene en puerta la formación de docentes en México; en particular, en las Escuelas Normales Mexicanas.

Estaba en silencio, en un silencio activo. Sin duda alguna nos ha correspondido estar presentes en un evento mundial (Pandemia de COVID-19 / SRAS-CoV-2) que, irónicamente, al ser tan grande nos exige retraernos a un espacio más seguro, nuestro hogar. Tal vez con mucho bullicio familiar o

no, -depende de la cotidianidad de cada familia-, pero sin duda, lejos del acostumbrado ruido externo que incluye relaciones sociales de todo tipo, desde comprar una nieve o un café, hasta la asistencia a eventos sociales, fiestas, reuniones, compras, por nombrar sólo algunos. Todo esto, a lo cual estábamos tan acostumbrados y que era parte de nuestro entorno, de pronto cambia, se transforma, y los que podemos estar en casa, lo hacemos.

Y lo que parecía en un inicio ser quince días se transformó en un mes, más tarde, en un mes más y luego... mejor esperar, que la naturaleza del evento y el comportamiento social dictarán la última palabra.

Es este espacio nuevo, que no había sido franqueado, y que ahora existe; ahí está, y en el que se tiene que reconstruir la rutina personal y familiar. Sin lugar a dudas cada familia y en este caso, cada profesional de la educación tendrá su ruta íntima de cómo ha vivido ese proceso.

Entre el aprender nuevas rutinas para la atención a grupos de manera virtual y actividades administrativas desde el espacio del hogar, donde las salas, comedores y diversidad de espacios comunes se convirtieron en oficinas, en pequeñas aulas, en espacios para conferencias, donde las emociones se mezclaban, entre el nerviosismo de tener buena conexión y saber conectarse. Reconstruir nuestro discurso oral y escrito para comunicarnos con nuestros estudiantes se volvió una urgencia, y lidiar con la solicitud de atención de la familia y el reclamo por esos espacios que fueron secuestrados por el o los docentes que viven en casa.

En medio de todo este panorama había que atender contenidos curriculares, además de ocuparnos de que todos los alumnos estuvieran presentes, que no se nos “perdieran”. Por supuesto, también debíamos atender las actividades administrativas inherentes a nuestras funciones: lo anterior, es un pincelazo de cómo se ha vivido esta etapa de confinamiento, llamada cuarentena. Sin embargo, de todos los retos que se han mencionado, retomo el que se refiere a la reconstrucción de nuestro discurso oral y escrito. Y es que, de un día para otro, tuvimos que ya no hablar de frente, ahora una pantalla nos une, nos permite vernos, pero no sentirnos en ese intercambio humano al que estamos tan habituados. Y el acto de escribir se vuelve más cotidiano, se vuelve necesario, y entonces nos damos cuenta que tenemos que releer lo escrito, ya sean instrucciones, recomendaciones, sugerencias, indicaciones, entre otros textos necesarios; requerimos concientizar y reflexionar si estamos expresando lo que pretendemos decir, para que el mensaje llegue de manera adecuada a nuestros lectores a través de los medios virtuales (reuniones, charlas, conferencias, clases, correo electrónico, blog, chat...).

El uso de las TIC como medio de comunicación replantea retos nuevos: cómo interactuar y qué recursos nos ofrece, sin duda estos últimos son muchos, el reto es aprenderlos pronto, utilizarlos, y decidir su uso de acuerdo a las necesidades y al propósito.

El distanciamiento social nos dio la oportunidad de vivir una violenta curva de aprendizaje, donde no hay opción,

donde no importa de qué generación eres ni qué experiencia tienes, lo vas a vivir, y lo sacas adelante porque, ante todo, eres un profesional de la educación.

Y, de pronto, hay silencios donde cuestionamos lo que hacemos y cómo lo hacemos, y vienen preguntas a nuestra mente ¿lo estaré haciendo bien?, ¿cómo lo puedo hacer mejor? Y nuestra mente trabaja y divaga, y en el mejor de los casos tendríamos que decir, como Freire, "No, yo estaba en silencio, en un silencio activo".

Como docentes sabemos que hay infinidad de alumnos, pero sabemos también que en cada grupo hay quien habla mucho, quien prefiere escribir, quien prefiere dibujar o hacer organizadores gráficos y por supuesto hay aquellos que casi no hablan, a menos que se les pregunte de manera directa, de acuerdo a nuestra experiencia e historia docente, sabemos que muchas veces aquellos que no hablan, tal vez son los que más piensan, que están en ese silencio activo.

Así como los estudiantes, los profesionales de la educación tenemos también diversidad de características, pero sin duda, nos une aquella interrogante de cómo hacerlo mejor.

Esta temporalidad que se ha vivido desde el pasado 20 de marzo de 2020, indudablemente ha manifestado ser un abrupto alto en la carrera del logro de propósitos y aprendizajes esperados. Un alto que nos hace hacernos preguntas, que nos hace dudar, y de pronto, no tener mucho que decir, pero sí demasiado qué pensar.

Históricamente el docente formador de docentes, si bien camina por muchas incertidumbres, también lo hace con

seguridades, o al menos situaciones que considera seguridades. Algunas pueden ser el conocimiento, la experiencia, un *status*, pero sobre todo la fortaleza que le da el manejo de sí mismo, de su voz, de su presencia, de la dinámica que genera la relación cotidiana, ese encuentro de miradas, de palabras y silencios acompañados por el hablar del cuerpo con toda su expresividad. Gabriel Janer Manila (2006) dice al respecto: “El cuerpo que narra es un cuerpo que crea sentido y, mientras sugiere significados posibles, estimula y despierta la imaginación” (2006, p.1).

El cuerpo es, sin duda la gran mediación del docente con su grupo, su voz, su expresividad, su percepción “extrasensorial” de super héroe que tiene para saber quién habló, quién aventó algo aun cuando está dando la espalda a la clase.

En el instante en que entramos en una dinámica de emergencia sanitaria y la convivencia cotidiana se convierte en arma invisible, nos vemos reclusos en casa, tanto jóvenes estudiantes como docentes. Estamos ahí, y de pronto algunas de nuestras herramientas se transforman, mientras algunas otras desaparecen. Resolver una duda no es tan fácil como preguntarle al alumno o al docente en clase, o en un pasillo o en algún punto de encuentro de la institución.

De pronto, ya no podemos mostrar nuestra animosidad diaria o no se dan cuenta que estamos cansados. La información que surge de los códigos visuales se pierde, ahora, tenemos que “dar por hecho” que nos conocemos, que nos entendemos. Esa fuerza del cuerpo que narra y crea

sentido para las palabras con las cuales dibujamos objetos y sentimientos desde el enfoque que nos comparte Manila, se transforma, y tenemos que pensarnos nuevamente, salir de las certezas previas para regresar y *construir otra posibilidad de la docencia*.

Ya desde hace tiempo se había puesto en la mesa de análisis el quehacer docente, algo que podemos rescatar de César Carrizales es que: “La docencia es generalmente paradójica: pues por una parte desea formar estudiantes críticos, creativos y transformadores, y por otra aspira también a subordinarlos a su orientación (1995, p. 27).

Pareciera que estas palabras de Carrizales regresan ahora con más fuerza pues, a pesar de los adelantos tecnológicos, de la incursión de las TIC en la educación y, en especial en las Escuelas Normales, tal parece que no estamos tan lejos de ese pasado donde buscábamos ser los orientadores de nuestros educandos. Cuando nos enfrentamos a una emancipación obligatoria surge entonces ese cordón invisible que nos reta a ser docentes acompañantes en la construcción del conocimiento, ya que el acompañamiento inmediato ha sido trastocado.

Tiene que existir ese silencio activo, donde nuestros pensamientos nos llevan a reflexiones y éstas nos van marcando los posibles senderos para hacer camino. El reto, es personal (cada docente tiene su historia académica, personal y de resiliencia, actuará en función de ella y de la multiplicidad de herramientas que posea) e institucional (la institución como tal, marca un camino en común) y aquí, es

qué tanto estamos preparados para caminar, si no al igual, sí en compañía de nuestros compañeros.

A partir de lo anterior, tocamos otro punto catalizador, las competencias de los docentes en las Escuelas Normales. Primeramente tenemos que reconocer que quienes conformamos el cuerpo docente de las Escuelas Normales contamos con una gran diversidad de preparación para la docencia y, además, muchos compañeros que se han integrado no son docentes de formación; esto último, lejos de considerarlo un problema lo tenemos que ver como la oportunidad de contar con una amplia franja de competencias en nuestras instituciones que vienen del valor de la diversidad y que lo podemos y debemos considerar un baluarte para nuestro espacio formativo.

Ahora, regresando al punto de las competencias, es importante retomar una conceptualización que plantean Alicia Benarroch Benarroch y M.a Ángeles López Vallejo (2014):

las competencias son las capacidades o habilidades de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz, en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Herrera, 2014, pág 59).

Parafraseando la idea de las autoras podemos comprender que, ser competente, no es sólo tener capacidades que podemos desarrollar, ni que seamos muy buenos en alguna

cosa o circunstancia, es sobre todo, tener la capacidad para reorganizar lo aprendido en nuestras diversas áreas de aprendizaje y tener la habilidad de aplicarlo de manera asertiva para salir adelante en situaciones nuevas y espacios y/o contextos diferentes como lo es precisamente esta experiencia que nos ha tocado vivir por el COVID- 19.

Sin temor a equivocarme, puedo decir que un gran porcentaje de los docentes que laboran en la Escuela Normal han desarrollado competencias para desarrollar el trabajo diario; sin embargo, el momento histórico que vivimos obliga a mover todas estas capacidades y habilidades hacia una nueva dirección y hacernos competentes en el uso y aplicación de las TIC.

Reto que incluye a los jóvenes estudiantes, pues si bien, corresponden a la era digital y se les conoce como nativos digitales, es muy cierto que sobre todo están incursionando en la diversidad de redes sociales existentes, así como en los programas de divertimento. Desde esta actividad cotidiana, ellos desarrollan las habilidades necesarias para estos espacios lúdicos, de tal suerte que comparten el reto de transitar el uso de la tecnología y apoyarse en esa habilidad nata de su manejo pero ahora, para la construcción del conocimiento y sobre todo, en este caso, el doble reto, pues ellos a su vez se están formando para ser formadores de jóvenes en Educación Básica en el nivel Secundaria. Y entonces la pregunta: ¿cómo formar docentes a través de la tecnología para que a su vez desarrollen competencias para atender a grupos de manera presencial pero también virtual?

La respuesta a la pregunta anterior está en construcción, pues no era algo previsto, pero sin duda, con el correr de las semanas y meses las comunidades normalistas tendrán caminos recorridos y estarán creando la experiencia necesaria para poder hablar de una didáctica a través de las redes en muy poco tiempo.

REFERENCIAS

- Carrizales, C. (1995). *El filosofar de los profesores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Janer, G. (2006). “El rumor de los clásicos. Historias que fueron escritas para ser contadas”, 11 de junio de 2020, de Biblioteca Virtual Universal, disponible en:
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/134526.pdf> [consulta: junio de 2020].
- Herrera, L. (Coord). (2014). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. España: Síntesis.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Brasil: Siglo XXI.

EL *FLOW* DE LA PANDEMIA: UN RETO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nohemí del Carmen Cruz Acevedo

“Nos vemos el 20 de abril para reanudar las clases de manera normal”. Fue la frase que escuchamos y leímos en los medios de comunicación y que compartieron con nosotros nuestras autoridades educativas en aquellos días de marzo. A todos, la noticia nos llegó como algo nuevo, áspero, extraño. Estábamos (y muchos aún lo estamos) atónitos e intrigados.

La indicación de irnos a casa, sin duda, ha sido una medida oportuna para prevenir el contagio de este virus, el COVID-19, que ya veíamos viajar por el mundo.

Como una estrategia para apoyar las medidas acordadas por la Secretaría de Salud para evitar contagios del COVID-19 entre la comunidad escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dispuso que, del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, se llevaría a cabo el programa *Aprende en Casa por TV y en Línea*, (SEP, 2018). Sin embargo, pasaron los días y las indicaciones cambiaron. No regresábamos a las escuelas hasta nuevo aviso, ya que la propagación de la pandemia seguía latente y la mejor manera de evitarla era permaneciendo en casa.

Con el confinamiento, el mundo se ha transformado. No podemos ahora estar en contacto unos con otros. Es sumamente obligatorio guardar la “sana distancia”.

Como nunca, el gel antibacterial y los cubrebocas se han convertido en los “gadgets” más comprados en todo el mundo, en todos los continentes, en todos los sectores sociales. Los centros comerciales comenzaron a cerrar sus puertas, a excepción de aquellos que ofrecen alimentos y medicamentos. Empezamos a crear este nuevo virtual concepto de la vida, en la educación también.

Como docente de una Escuela Normal de Tenancingo, trabajo con la segunda generación de alumnos que cursan el Plan de estudios 2018 y en éste, se ha incluido por fortuna la asignatura *Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje*. He tenido la oportunidad de impartirla durante dos ciclos escolares y ahora más que nunca confirmo la importancia de su existencia en la Nueva Escuela Mexicana.

Mientras seguimos caminando en el ciclo escolar 2019-2020, dotando de conocimientos a nuestros docentes en formación inicial con tareas, trabajos, presentaciones, evaluaciones... Cada uno de ellos, está viviendo un sube y baja de emociones y sentimientos: alegría, tristeza, incertidumbre, nostalgia, enojo, sorpresa, miedo, frustración, amor. A veces todos en un mismo día. Cada familia es un mundo, cada persona es un mundo, cada cerebro es un mundo, cada corazón es un mundo.

Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje tiene como propósito general que el estudiantado adquiera las habilidades y herramientas básicas de la gestión socioemocional desde sí mismo, a partir del reconocimiento personal mediado por la comprensión de los fundamentos

teórico metodológicos que sustentan el desarrollo emocional del sujeto con objeto de que pueda aplicarlas en la vida cotidiana y en su práctica docente. Investigaciones recientes confirman que las emociones y las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes.

La educación socioemocional se define como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual se integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que permiten comprender y manejar las emociones, construir una identidad personal, mostrar interés y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética (SEP, 2018; p. 5).

Me gustaría hacer énfasis en el último punto que destaca la definición mencionada: “*Manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética*”. Justamente es lo que pretendemos hacer tanto docentes formadores como docentes en formación inicial en esta dinámica de vida que nos toca enfrentar con la pandemia por el coronavirus.

Para todos, irnos a casa con la encomienda de continuar trabajando de manera virtual ha sido un gran reto, que poco a poco está tomando estructura. Sin embargo, además de la parte académica, el trabajo emocional que debemos lograr es una herramienta puntual para tener control ante el encierro y la incertidumbre.

¿Cómo te has sentido en tu casa estos días? ¿Qué emociones han predominado en ti? ¿Con quién has convivido más de tu familia? ¿Cómo has gestionado la incertidumbre de la pandemia? ¿Qué es lo que más extrañas de tu vida antes de la cuarentena? ¿Qué no extrañas de tu vida antes de la cuarentena?, pregunté a los DFI del curso.

Comparto las respuestas de algunos de los alumnos de Primer Grado, Grupo II, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tenancingo en el Estado de México:

A1. Desde el inicio de la cuarentena me imaginé que sería un momento de descanso en mi hogar, a lado de mi papá. Se estipuló una fecha para nuevamente regresar a clases, el tiempo pasó, en lugar de regresar, los días de encierro van en aumento. Cuando estoy en mi casa me siento estresada, muy mal, impotente. Aunque haga el quehacer ya estaba acostumbrada a mi rutina intensa de las seis de la mañana a las doce de la noche y no me gusta estar en mi casa, porque es una responsabilidad muy grande ya que tengo que pensar qué haré de comer, más los trabajos que se acumulan todos los días. Las emociones que desarrollo durante este periodo son la tristeza, el enojo, la frustración y alegría sólo en ocasiones. Además la economía de este tiempo me hace sentir impotente al no poder apoyar a mi papá.

A2. Me he sentido bien, si me gusta estar en mi casa, más que nada porque es lindo pasar tiempo con mi mamá, pero a veces

extraño la rutina que llevaba. Durante esta situación he sentido miedo y tristeza por lo que está pasando. Me da dolor ver tanta gente enferma o que no tienen ni para comer por la pérdida de sus empleos. También he sentido felicidad por estar con mi mamá y mi novio; la paso riéndome y me siento bien; también me enoja por peleas que he tenido con uno de mis hermanos y mi papá. Prácticamente estoy muy revuelta en diferentes emociones.

A3. Estos días en casa me han servido demasiado, la situación por la que pasamos hoy en día no sólo tiene cosas negativas, también me ha hecho reflexionar, me siento muy bien debido a que paso más tiempo con mi familia. He sentido miedo por la situación; e ira, por todas aquellas personas que no entienden y no siguen lo establecido para detener la propagación del virus. He convivido más con mi mamá, papá y mis dos hermanos; porque son las personas que más me importan y ante esta situación debo cuidarlos y salir adelante. He gestionado la incertidumbre como algo que está fuera de nuestras manos; sin embargo, si actuamos con madurez y como personas responsables podemos poner nuestro granito de arena para combatir esta problemática.

A4. La verdad, sólo tomo este tiempo como una etapa que debe terminar algún día, no como algo que se va a quedar para siempre. Es indispensable pensar en ocuparse en algo y construir la felicidad. Quien espera con ánimo y alegría, sabe controlar su vida y hacerla más placentera y fructífera en el

caminar del día a día. Extraño mucho el fútbol, asistir a misa los domingos y días festivos, estar en la escuela; ya que era más agradable la normalidad o si se quiere ver de otra manera, lo cotidiano. No hay algo que no extrañe, ya que siempre la felicidad y el ánimo mezclados, hacen que viva contento y en un estado de paz física, mental y espiritual en todos momentos”.

A5. Lo que más extraño de mi vida en esta cuarentena es poder salir a jugar fútbol, ir a la escuela y pasar tiempo con mis amigos. Lo que no extraño es viajar en transporte público y despertarme temprano. Me encuentro en casa respetando las indicaciones, sólo en ocasiones salgo a comprar alimentos.

A6. Me siento muy aburrida, sin motivación y, por ende, ya no me gusta del todo estar en casa. Pero no extraño levantarme temprano todos los días y llegar tarde a casa la mayoría de veces. En esta cuarentena, por algunas razones personales tuvieron que traer a mis sobrinos y por esa razón los tuvimos tres días en casa por lo que se sintió un ambiente muy alegre, lleno de risas.

A7. En estos últimos días me he sentido un poco estresada y triste, ya que me enteré del fallecimiento de uno de mis amigos que fue muy importante para mí. Me siento impotente por no poder acompañarlo en estos momentos. Por otra parte me estoy acostumbrando a estar en casa y a realizar actividades que anteriormente no realizaba. Considero que han pasado tanto cosas buenas como malas. Paso más tiempo con mi familia, nos

tenemos más confianza. Extraño mucho a mis amigos, mi novio, mis compañeros de mi trabajo, hacer ejercicio, jugar y realizar las actividades que podía realizar. Me levanto a las ocho de la mañana, me baño, ayudo a preparar el desayuno. Dependiendo de los trabajos que tenga, ayudo a realizar el aseo de la casa. Cuando termino mis tareas voy realizando un registro. Al terminar todas nuestras actividades jugamos juegos [sic] de mesa, vemos la televisión o realizamos otras actividades en familia. Cenamos, hacemos una pequeña oración y todos nos vamos a dormir.

A8. Vivamos la vida al máximo, no permitamos que nadie nos arrebatte nuestros sueños. Me he sentido muy a gusto estando en casa, ya que paso gran parte del día con mi familia. He tratado de tener una rutina para mantener orden. Establezco un tiempo determinado para realizar mis actividades escolares, pasar tiempo ayudando a mi mamá, compartiendo tiempo con mi niña linda, realizando ejercicio y finalmente acostarme a descansar para recuperar energías. A diario me siento muy feliz. Como aprendizaje, me queda claro que debemos de ser autónomos para trabajar y hacer nuestros trabajos escolares [sic] sin la necesidad de que alguien nos esté presionando para entregarlos.

Por respeto a las situaciones sensibles de mis alumnos, omití los nombres, pero podemos darnos cuenta que cada uno vive un sinnúmero de emociones en esta etapa que, a ciencia cierta,

no sabemos cuándo va a terminar, ni cómo será exactamente la “nueva normalidad”.

La asignatura *Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje* no es una varita mágica para estar felices y sonriendo siempre; sin embargo, es una herramienta útil para poner acallar la mente, abrazar y aceptar nuestras emociones y aceptar la realidad que estamos viviendo. Estamos tan acostumbrados a correr, a no tener tiempo, a estar en la calle y poco en casa, que para muchos se ha tornado un proceso difícil y abrumador.

La vida nos presenta muchos retos, tenemos que identificar cuáles son las emociones que nos acompañan y saberlas manejar. Para ello, Daniela Labra, psicóloga y directora general de AtentaMente³ nos recomienda la herramienta ABCD del bienestar: *Atención, Bondad, Claridad y Dirección*.

Estas opciones son una guía para encontrar la calma. Hay un término que se usa mucho en el manejo de la inteligencia emocional y es el *flow*: debemos parar un poco, entender el presente y dejarlo fluir. Hagamos lo que nos corresponda con amor, empatía y respeto. Antes de ser docentes y alumnos somos personas que sienten, capaces de lograr todo.

Los retos que las Escuelas Normales advierten son grandes. Primero debemos echar mano de la tecnología. Los docentes debemos de capacitarnos para hacer un buen uso de las TIC; también tenemos que priorizar y dar contenidos de

³ Asociación civil especializada en entrenamiento mental y emocional a través de herramientas como: Inteligencia Emocional, *mindfulness*, bienestar interior y educación socioemocional.

calidad y no de cantidad para lograr los aprendizajes esperados. Debemos ser empáticos con nuestros alumnos pues no todos tienen acceso ilimitado a internet; aún hay brechas digitales, pero sobre todo, debemos entender que algunas veces el contexto y la situación personal de cada uno hace que nuestras emociones sean un torbellino.

Con ímpetu, introspección y reflexión vamos a mostrar un verdadero trabajo colaborativo, *afectivo* y *efectivo*, aun a la distancia. A veces tendremos que parar y respirar. Debemos primero autorregularnos y controlar nuestras propias emociones para después enfrentarnos a los procesos de enseñanza-aprendizaje y formar docentes capaces, pero sobre todo *emocionalmente asertivos*.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2011), *Educación Emocional. Propuesta para maestros y familias*, España: Desclee de Brower
- Bisquerra, R. (2000), *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Goleman, D. (1996), *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Secretaría de Educación Pública. (2018) *Programa curso Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje*, disponible en: www.cevie-dgespe.com
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*, disponible en: www.gob.mx

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL MARCO DE LA PANDEMIA

Pamela Quintos Talavera

Fue en 2010 cuando empecé a utilizar la LMS de Google, es decir, Google Classroom. Fue en ese año cuando comencé a laborar como Formador de Inglés en la Escuela Normal de Tenancingo (ENT).

Inicié con la creación de dos aulas virtuales para el envío de actividades de los alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) del plan de estudios 1999, con el propósito de que ellos alcanzaran el nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, nivel mínimo obligatorio para aquellos que buscan ser docentes de inglés en escuelas secundarias de la Secretaría de Educación Pública.

Las actividades que asignaba en mis aulas virtuales *4to. año nivel A1.1* y *4th year level A2.2* tenían que ser realizadas por los alumnos desde casa; esto, durante el periodo en que ellos se encontraban realizando sus prácticas de ejecución. Periodos que, en las Escuelas Normales, abarcan cuatro semanas.

Durante dicha experiencia me percaté de que los alumnos, aun habiendo realizado las actividades asignadas,

presentaban un retroceso en sus habilidades lingüísticas en inglés, a su regreso a clase conmigo.

Los programas de las asignaturas de Inglés en las Escuelas Normales están basados en un enfoque comunicativo. Las aulas en las que se enseña una segunda lengua (L2) bajo este enfoque deben tener las siguientes características, de acuerdo a Patsy M. Lightbown y Nina Spada (1993): a) la corrección de errores es limitada, se prefiere el significado a la forma; b) el lenguaje se simplifica y se hace comprensible mediante el contexto, pistas y gestos, en lugar de tan sólo reglas gramaticales; c) los alumnos generalmente tienen tiempo limitado para aprender la L2; d) el contacto con hablantes nativos de la lengua meta es limitado. Al igual que en la educación tradicional, el docente es quien domina el idioma. En un aula comunicativa, los alumnos están considerablemente expuestos al L2 de sus pares. Esto naturalmente contiene errores que no serían escuchados en un ambiente en el cual nuestros interlocutores fueran hablantes nativos; e) se expone una variedad de discursos mediante el uso de historias, juegos de rol y el uso de material de la vida real, como periódicos, programas de televisión o visitas de campo; y f) no hay, o hay poca, presión para desempeñarse a un alto nivel de propiedad al hablar, generalmente se enfatiza la comprensión sobre la producción en las etapas tempranas del aprendizaje de la L2.

En mi opinión, la característica más importante de un aula de enseñanza de una segunda lengua, de las ya señaladas, es

la segunda. El docente debe ser capaz de hacer comprensible el lenguaje meta mediante el contexto, pistas y gestos.

En una aula virtual pueden darse instrucciones escritas de lo que uno espera que hagan los alumnos; sin embargo, no es posible enviar gestos junto con las instrucciones, a menos que dichas instrucciones se hagan en video. Creo que por esta razón, los estudiantes de los que hablé en un inicio, parecían tener un retroceso en sus habilidades lingüísticas.

Al inicio de la contingencia por COVID-19 ya contaba con la experiencia previa del uso de Google Classroom para la asignación de actividades para mis alumnos. Sin embargo, en esta ocasión decidí hacer videos explicativos para ellos, tanto de la asignatura de inglés como de la optativa: Tecnología para Educación y Entrenamiento en ITET.

Sin embargo, el periodo de aislamiento se ha ampliado en tres ocasiones, lo que ya empieza a generar rezagos en el aprendizaje de los alumnos, evidenciándose esto último en el nivel de desempeño en la segunda unidad de los cursos que imparto, en comparación con las calificaciones del grupo en la primera unidad.

En la primera unidad decidí omitir la evaluación de la habilidad *speaking*, del curso de inglés, porque el último bloque de la unidad consistió en aprendizaje independiente, sin retroalimentación.

A partir de la segunda unidad, cada evidencia registrada por los alumnos en el aula virtual, cuenta con mis comentarios para su mejora. A pesar de esto, las calificaciones de la segunda unidad evidencian que algunos alumnos hacen

caso omiso de la retroalimentación que les he dado, por lo que siguen cometiendo los mismos errores al hablar o escribir en L2.

Lo anterior me obliga a revisar de nuevo las características del enfoque comunicativo, para determinar la evaluación de la tercera unidad del curso, con la finalidad de no perjudicar a los alumnos en sus calificaciones. Ello, considerando que los alumnos realicen las actividades y atiendan la retroalimentación que les doy.

En relación con las ventajas que puedo advertir sobre el uso de Google Classroom, refiero el menor tiempo que he invertido para recibir, archivar, registrar y revisar trabajos, que, de manera presencial, es de aproximadamente 4 horas a la semana por grupo.

El tiempo que me toma revisar la evidencia de un alumno en Google Classroom es de 8 minutos en promedio por alumno, lo que por los medios tradicionales o *low-tech* como email y WhatsApp (Jonny Frank y Rosalía Valero, 2020) me toma 25 minutos, entre descargar la imagen, seleccionar, mover a la carpeta digital correspondiente, abrir, revisar, insertar comentarios, guardar cambios y enviar de nuevo al alumno para su conocimiento.

Otra de las ventajas del uso de una LMS es la posibilidad de tener el curso organizado por temas, lo que es muy complicado hacer en WhatsApp e imposible en email. De esta forma los alumnos tienen un orden de entrega y siempre saben qué actividades están pendientes por enviar, cuál es su

calificación en cada uno de los trabajos entregados y no tienen que preguntar constantemente al docente al respecto.

A pesar de las ventajas de una LMS, estoy convencida de que la mejor forma de aprender es de forma presencial, pero ante la situación actual, lo mejor serían las clases virtuales. Al inicio del segundo periodo de contingencia, convoqué a los alumnos a clases virtuales mediante el uso de Jitsi, al principio, y Zoom después.

Muy pocos estudiantes se presentaron a las clases virtuales, argumentando que no tienen servicio de internet en sus casas. Por ello decidí suspender estas clases para evitar excluir a los alumnos que no cuentan con internet en casa. Opté por el uso de plataformas digitales y redes sociales, con base en la segunda de las diez sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19 (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Un gran aliado que mis alumnos del curso de inglés y yo hemos tenido, ha sido el libro de texto que estamos usando: *Interchange* de Cambridge University Press. Las evidencias del trabajo remoto de los alumnos han sido, en su mayoría, fotos de los ejercicios del libro contestados, más audios para revisar su pronunciación y actividades desarrolladas en su libreta del curso.

El documento *How to teach remotely with Interchange* (Cambridge University Press, 2020) basadas en un modelo mixto de enseñanza remota, especifica el uso de: sesiones en línea en vivo; foros de discusión moderados por el docente;

actividades colaborativas en grupo sin el docente y estudio individual de autoacceso.

Así también, en el documento se mencionan las siguientes herramientas útiles para las sesiones en línea en vivo: a) compartir pantalla, para mostrar a los alumnos el complemento *Presentation Plus* del libro, imágenes, archivos de audio y pequeños archivos de video, siempre y cuando el ancho de banda lo permita. Esto es ideal para dar instrucciones, establecer actividades, presentar gramática y vocabulario y estimular la discusión; b) ventana de chat, para respuestas cortas y lluvia de ideas, porque permite a todos los estudiantes participar activamente al mismo tiempo; ideal para empezar y cerrar la lección, revisar conceptos y respuestas, obtener retroalimentación; y c) *Breakout rooms*, en los que el docente puede entrar y monitorear el trabajo entre pares o pequeños grupos. Una herramienta genial para comparar respuestas después de las actividades, juegos de rol, intercambio de ideas y actividades colaborativas.

Y las siguientes herramientas útiles, para su uso aparte de las sesiones en vivo: 1) foros de discusión, mediante la publicación de una pequeña lectura en una plataforma digital que tenga la escuela, o aplicaciones en línea como Moodle o Edmodo o el uso de un wiki o blog o cualquier otro espacio compartido en línea; 2) grabaciones de video o audio, que los alumnos hagan usando sus teléfonos, tablets o computadores y los compartan con el docente o la clase completa; y 3) herramientas de escritura de colaboración, mediante las

cuales los alumnos pueden trabajar juntos para escribir y editar documentos usando (por ejemplo) Google Docs.

De las últimas 3 herramientas descritas, he utilizado las primeras dos. Los foros de discusión que he propiciado han sido mediante preguntas posteadas en Google Classroom en la sección de *Trabajo de Clase*, en la cual los alumnos pueden responder a preguntas abiertas y dar retroalimentación a sus compañeros en sus respuestas.

A pesar de que me gustaría fomentar el trabajo colaborativo mediante el uso de Google Docs, el tema de falta de servicio de internet e insuficiencia en el ancho de banda necesario para trabajo en línea, me ha desalentado a solicitar este tipo de trabajos a los alumnos.

En conclusión, creo que el reto de la Escuela Normal de Tenancingo es hacer que los alumnos sigan aprendiendo a pesar de la falta del servicio de internet en sus casas, teniendo planes y programas de estudio que fomentan el trabajo colaborativo bajo un enfoque comunicativo.

Cierro este ensayo, citando textualmente a una alumna del curso optativo Tecnología para la Educación y Entrenamiento en ITET, quien actualmente cursa el cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, quien en la conclusión de uno de sus trabajos referente al uso de entornos virtuales de aprendizaje (VLE por sus siglas en inglés), escribió:

Los entornos virtuales de aprendizaje en estos tiempos son muy utilizados para tener clases a distancia, también nos han

estado ayudando para continuar con nuestro aprendizaje con la pandemia presente en México y siguiendo con el programa de educación, considero que no es lo mismo tener clases presenciales que virtuales, pero por ahora nos benefician bastante en todos los aspectos, y también nos afecta o tenemos problemas de conexión o que no contamos con internet o laptop para conectarnos satisfactoriamente.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19*, disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19> [consulta: junio de 2020].
- Cambridge University Press. (2020). *How to teach remotely with interchange*, disponible en: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2020/03/31/how-to-teach-remotely-with-interchange/> [consulta: junio de 2020].
- Jonny Frank and Rosalía Valero. (10 de junio de 2020). *The Digital Teacher: the role of the world, the classroom and the teacher* [Webinar].
- Patsy M. Lightbrown, Nina Spada. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

LA EDUCACIÓN NORMALISTA, ENTRE LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO Y LAS TENSIONES POR EDIFICAR SU EDUCACIÓN

Rodrigo Perea Cruz

El propósito fundamental del presente escribo es contribuir y motivar el diálogo de la reflexión educativa que se vive en el proceso escolar a distancia en la educación superior en México, particularmente la situación tan compleja que vive la comunidad normalista en la región sur del Estado de México, ampliando un universo difícil de comprender, con temas y problemas que se profundizarán en cuanto lo permita la realidad educativa planteada.

Esto posibilitará, de alguna manera, fortalecer la contextualización de muchas de las concepciones que se tienen acerca del trabajo que se realiza al interior de estos ámbitos educativos, ya que el marco de estudio de este documento de reflexión es, el avance educativo y el alcance de los perfiles de egreso de los estudiantes normalistas de Tenancingo.

En esta nueva realidad educativa que vivimos profesores, alumnos, padres de familia y todos los que conformamos el Sistema Educativo Nacional; donde muchos investigadores de la educación se preguntan desde el inicio de esta nueva modalidad, si es posible una educación de calidad para los estudiantes en formación inicial de la docencia y para todos

los que nos tocó vivir este nuevo acontecimiento mundial que se mira como un fenómeno de largo plazo o, por lo menos, con alteraciones profundas que obligan a los actores sociales a evolucionar o extinguirse como parte de un proceso de regeneración cultural.

Para esta nueva contextualización del normalismo, en el Estado de México se puede definir que una educación de calidad será aquella que les permita a los egresados normalistas dominar lo suficientemente necesario para satisfacer las necesidades escolares, desafiando las sorpresas que son realmente inevitables y anticiparse a las futuras realidades de los años venideros, con nuevos retos de movilidad intelectual, a la que muy pocos están dispuestos a enfrentar y superar.

En otras definiciones, orientarse a la distinción de las mejores características que harán de los docentes, más resilientes y resistentes a las peores eventualidades que se presenten en un futuro, motivando y alentando con novedosas estrategias a aquellos estudiantes que no estén en la disposición de atravesar por la metamorfosis ineludible de la mejor especie de profesionistas del presente y del futuro incierto.

La intención real de esta reflexión crítica, es lograr una educación menos academicista; que rompa con los esquemas más clásicos de la educación tradicionalista, donde se le dé la oportunidad al nuevo docente de implementar y hacer evolucionar nuevos métodos pedagógicos que confluyan en una nueva cultura educativa, pero siempre basada en el

humanismo, basándose en el perfeccionamiento del intelecto personal del profesionista de la docencia, desarrollando de esta manera su propia personalidad, sin contradicciones ni demagogia literal y espiritual.

Supuesto educativo social y perspectiva educativa en la Escuela Normal

Las nuevas realidades en el ámbito social y educativo que se han dejado sentir en estos inicios del año 2020, han provocado el surgimiento de muchas especulaciones e ideas no fundamentadas respecto a la respuesta de los acontecimientos mundiales y a lo que se espera con la nueva normalidad, anunciada por nuestras autoridades gubernamentales y educativas.

El futuro es muy incierto para todos; sobre todo, para los que nos desenvolvemos en el quehacer profesional de la docencia pues, hasta el momento, no hay producciones de conocimiento válido para esta actividad práctica y profesional, que nos asegure una estabilidad positiva para nuestro ejercicio laboral; sin embargo, la preocupación es latente y se deja sentir por todos los que nos encontramos en este ambiente que se ha vuelto provisional, preocupándose específicamente por descubrir significados de los fenómenos educativos y por la complejidad que causa soportar este proceso al que no estábamos acostumbrados.

El sector normalista no es la excepción, ya que no existe una única realidad educativa para todos los estudiantes, sino que son múltiples las situaciones que nos obligan a comprender la complejidad con la que se están enfrentado, ante este fenómeno social y educativo. Acceder a este mundo conceptual y a las redes de sus significados, debe ser uno de los objetivos de la investigación educativa de la Escuela Normal para el logro de una educación de calidad.

La construcción de calidad educativa se facilita, en cambio, cuando todos los actores logran comprender la situación de los otros, pueden ver lo invisible y logran –además– ofrecerle algo a los otros en el espacio de valores compartido o compatible (Braslavsky, 2004, p.30).

Todo esto requiere tomar un cierto número de precauciones en la metodología de la investigación, para que los datos que reflejen su realidad sean lo más objetivos posible; y el investigador se pueda mantener al margen de toda variación conceptual.

La investigación educativa en la escuela normal, debe tomar un protagonismo a la altura de los fenómenos educativos que estamos viviendo y padeciendo, representando el elemento fundamental que posibilite el ascenso y la construcción de una plataforma que dé soporte a las características de una nueva forma, auténtica, de formar docentes; que precise las condiciones en que trabajará la Nueva Escuela Normal Mexicana, con los elementos

suficientes, teóricos y metodológicos que aseguren el funcionamiento pertinente en el Sistema Educativo Nacional.

Se debe iniciar con un ambicioso estudio sistemático de la distinción entre la apariencia y la realidad de los trabajos que se realizan al interior de los procesos académicos; con colaboradores que lleven a cabo estudios que determinen consultivamente cuál es la realidad de las Escuelas Normales y cuáles son los elementos que potencializarán el ejercicio de todas sus facultades.

Como consecuencia, las instituciones formadoras de docentes deben *reconstruirse* a partir de la complejidad y de lo que implica que se pueda reconocer como un sistema adaptativo, con componentes que se relacionan e interactúan con todos los agentes que la determinan como parte de la sociedad.

Algunos elementos de este sistema piensan que el quehacer de las escuelas normales debe tener una herramienta más que les permita facultarse como la escuela de educación superior que los dote de las capacidades necesarias para resolver cualquier problemática en el ámbito educativo; sin embargo, para cumplir este ideal, se necesita personificar primero que nada a sus colaboradores, con las mejores herramientas posibles para satisfacer esta necesidad.

La adquisición de este pensamiento surge de la comprensión de los problemas en movimiento y de las transformaciones que se producen perceptivamente ante la posibilidad de adquirir diferentes dimensiones de la transformación de la realidad.

Debemos entender que los tiempos están cambiando aceleradamente y que las transformaciones educativas serán inevitables. Por ello, las condiciones para ofertar una educación normalista debe ser diversificada. Delors (2008) afirma:

La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria. Para organizar este proceso hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, en cierta manera, imbricadas, si no concurrentes y, en cambio, tratar de realizar el carácter complementario de los ámbitos y los periodos de la educación moderna (p. 108).

Los cambios por los que estamos atravesando los distintos sistemas educativos y específicamente, las normales del país, nos obligan a adelantarnos a una transformación de fondo, con novedosos y sofisticados cambios, científicos y tecnológicos, y con un proceso de producción que compita con las instituciones de educación superior que van a la vanguardia.

Revitalización urgente de la educación normalista

El ciclo que aparentemente se cierra deja de manifiesto profundas heridas, que demuestran la vulnerabilidad de la que hemos sido objeto; pero nos queda la esperanza de recibir la *revitalización* urgente que posibilite a las Escuelas Normales a posicionarse como el eje rector que abandere el nuevo rumbo de hacer docencia en la nueva era del magisterio mexicano.

Todo el magisterio apenas comienza a asimilar el daño que está produciendo esta nueva organización educativa, con tropiezos graves y desilusiones permanentes, que necesitarán de una gran terapia psicológica y pedagógica, que provoque el ánimo y la esperanza del maestro para retomar el nuevo curso de la historia.

Una vez que se haya analizado y comprendido la gravedad del problema, resulta necesario identificar las dificultades más significantes por las que hemos atravesado. Se debe reorientar, en lo posible, todos los procesos educativos desde una óptica pedagógica de evolución actual.

Esta eventualidad la debemos definir como un proceso de *transición didáctica*, donde los que estábamos habituados a seguir un mismo rol de trabajo, debemos esforzarnos por salir del estado de confort y poner en práctica una didáctica que opere a niveles conceptuales diferentes, demandada por la educación característica de estos días.

La educación normal debe de ser renovada y actualizada con fundamentos filosóficos basados en el humanismo;

combatiendo los fantasmas y temores sociales que se dejan ver con la deshumanización de las sociedades.

En el terreno de la educación, uno de esos fantasmas es la hipotética desaparición en los planes de estudio de las humanidades, sustituidas por especialidades técnicas que mutilarán a las generaciones futuras de la visión histórica, literaria y filosófica imprescindible para el cabal desarrollo de la plena humanidad... tal como hoy la entendemos en estas latitudes (Savater, 1997, p. 50).

En estos momentos de incertidumbre social y educativa, los temores parecen estar justificados, lo que recientemente se ha descubierto, es que las tecnologías están desplazando a lo que el humanismo desarrolla a pasos lentos y en ocasiones con tropiezos muy marcados. La discusión de ahora en adelante sobre qué enseñar, radica en la posibilidad de un futuro con premoniciones que superan la posibilidad de estar preparados para ello.

El docente en la escuela normal tiene claro que su tarea de formación se ha modificado y una necesidad inmediata por superar una barrera relacionada con sus capacidades tecnológicas se ha intensificado. Esto, ligado a las obligaciones que debe dominar o perfeccionar a la hora de que conduce la enseñanza; desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes que no sólo no estaban formadas en los docentes, sino que obligan al maestro al fomento de un rigor intelectual que favorezca el desempeño autónomo del aprendizaje de los estudiantes, desarrollando condiciones de

tolerancia, humanismo y, desde luego, con diversos actos de resiliencia.

El aporte de los maestros consiste entonces en preparar a jóvenes que no tan sólo enfrenten con valentía las nuevas condiciones del trabajo, sino que lo hagan con la confianza que sólo el talento intelectual se los puede dar, modificando incluso los fenómenos donde los más favorecidos sean ellos mismos y sus futuros estudiantes.

Mejorar siempre la motivación de los docentes deberá ser una de las mejores prioridades y estrategias del normalismo en el Estado de México, donde sus esfuerzos sean valorados y donde se les ofrezca las mejores condiciones para realizar su trabajo de calidad, renovándose permanentemente y donde se puedan asociar, de manera diversa, con diferentes actores educativos para la producción de conocimientos, en contextos distintos a los que estaban acostumbrados, ejerciendo de esta manera una movilidad a distancia pero que no represente un desgaste superfluo y sin futuro alguno.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Ariel.

Retos y perspectivas de la educación normal en México, de Germán Iván Martínez Gómez y Francisco Lazo Díaz (coordinadores), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de los coordinadores. El tiraje consta de 750 ejemplares.

