

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 CDMX SUR

TESIS

Entre la reflexión de la práctica y la investigación acción.
La formación docente en la Unidad 097 CDMX Sur.

Que para obtener el grado de Maestro en Educación Básica con
Especialidad en Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad.

Presenta

Jesús Tenorio Flores

Directora de tesis

Dra. María de Lourdes Salazar Silva

Ciudad de México, noviembre de 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



rectoría
Secretaría Académica
Dirección de Unidades
Unidad UPN. 097 CDMX, Sur
Titulación

Ciudad de México, 04 de octubre, 2025.

DICTAMEN DE GRADO

C. JESUS TENORIO FLORES

Presente:

En mi carácter de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación de la Tesis; "Entre la reflexión de la práctica y la investigación acción. La formación docente en la Unidad 097 CDMX Sur", que usted presenta como opción de Titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se determina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

MLSS/cacI



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Edificio D, Nivel Azul, Salones 332,437,438,440 Tel: (55) 56 30 97 00 Ext.1474, 1421, 1880, 7001

A mi hijo Iván y a mi hija Susana, con quienes me disculpo por el abandono
involuntario al que me obligué.

Su presencia y comprensión han sido esenciales.

Lo mismo que sus ausencias.

A Alma, gracias por tu apoyo, siempre presente en las buenas y en las malas.

A mis hermanos Arturo y Oscar por su apoyo incondicional.

Agradecimientos

Agradezco a la Unidad 097 CDMX Sur de la Universidad Pedagógica Nacional y al equipo docente de la Maestría en Educación Básica por su acompañamiento durante este proceso formativo.

Expreso mi especial gratitud a la Dra. María de Lourdes Salazar Silva —amiga, profesora y directora de esta tesis— por la orientación y paciencia que me ha brindado. Sin ella, este resultado no sería.

Gracias también a Alejandro, Julio, Luz, Rolando, Napoleón, Martha, Aida, Manuel, Aldo y Lourdes Sánchez (lectora), por su apoyo y aportaciones en distintos momentos.

Reconozco con aprecio el respaldo del equipo administrativo de la Unidad 097, cuya labor hizo posible cada paso de mi formación.

	Índice	5
	Introducción	7
1	Metodología: el camino recorrido en la reflexión de mi práctica docente	11
2	Los contextos de mi práctica docente	16
2.1	Del contexto personal al estilo de enseñanza	16
2.2	El contexto laboral: del estilo de enseñanza a la práctica docente	18
3	Notas sobre la profesionalización docente y la investigación acción	27
3.1	El caso de la unidad 097 CDMX sur	27
3.2	La investigación acción en la educación	31
4	Reflexión de mi práctica docente	46
4.1	Descripción de mi práctica docente	46
4.1.1	Práctica docente en LEIYP	47
4.1.2	Práctica docente en LEP 08	50
4.2	Otras miradas de mi práctica docente	55
4.2.1	Cuestionario a las alumnas	56
4.2.1.1	Respuestas de las alumnas al cuestionario	59
4.2.1.2	Resultados del cuestionario. Otra percepción de mi práctica docente	62
4.2.2	Dos evaluaciones de mi práctica. Evaluación estandarizada desde la institución y evaluación de mi práctica por una alumna de recursamiento	64
4.2.3	Conclusiones de las otras miradas de mi práctica, desde los cuestionarios y evaluaciones	68
4.3	La reflexión sobre mi práctica docente	68
5	Problematización de la realidad docente	72
6	Diagnóstico de la problemática	77
6.1	Contextos de la problemática	77
6.1.1	Contextos nacional e internacional	77
6.1.2	Contexto escolar	84
6.2	Percepciones de la problemática	88
6.2.1	Estudio del año 2006	88
6.2.2	Estudio del año 2015	90
6.2.3	Sondeo en el año 2024	92
6.2.4	Interpretación del cuestionario aplicado en 2024	100

7	Reflexiones finales y propuestas o sugerencias sobre la formación docente en la unidad 097CDMX sur	102
7.1	Reflexiones	102
7.1.1	La formación docente y la Investigación Acción	102
7.1.2	La comprensión de los contextos para el reconocimiento del docente como sujeto histórico	105
7.1.3	La importancia de la reflexión de la práctica	106
7.1.4	Necesidad de acompañamiento empático ante los procesos reflexivos	108
7.1.5	La vinculación de la reflexión y problematización de la práctica docente con la segunda especialidad del plan de estudios de la MEB	109
7.2	Propuestas o sugerencias	110
7.2.1	Presentar otras metodologías cualitativas además de la investigación acción	110
7.2.2	Enfatizar la construcción de sujetos históricos en la formación docente	111
7.2.3	Explorar la pertinencia de expresar contextualmente el sentido de la reflexión docente	111
7.2.4	La reflexión de la práctica: una tarea para los docentes de la unidad 097	112
7.2.5	Comprender la importancia de los contextos laborales de las y los estudiantes de la MEB	112
7.2.6	El acompañamiento solidario y empático hacia las y los docentes que han sido íntimamente conmovidos por la reflexión de su práctica	113
7.2.7	Fortalecer las estrategias didácticas del cuerpo docente de la unidad 097	113
7.2.8	Rediseño del currículo de la MEB, articulando la metodología con la segunda especialidad	114
8	Quiebres epistémicos	115
8.1	El concepto de cultura	115
8.2	El método y la comprensión de los contextos	120
9	Conclusiones	124
	Anexo	127
	Siglas	129
	Referencias	130

Introducción

Este trabajo recupera el proceso formativo que como alumno de la Maestría en Educación Básica (MEB) me ha llevado a la transformación de mi práctica docente. Las herramientas conceptuales y metodológicas que me ha aportado son muchas y sin embargo las ventanas abiertas a nuevos conocimientos y procesos formativos son aún mayores. Escribir este texto en primera persona indica que el camino seguido es distinto a mi formación anterior y refleja los cambios de paradigma que están ocurriendo en las sociedades contemporáneas.

El Capítulo 1 Metodología: el camino recorrido en la reflexión de mi práctica docente describe brevemente el proceso seguido. Debo advertir que lo elaboré en la última etapa y por tanto no sirvió de guía al proceso que describe, en cambio satisface la necesidad metacognitiva de reconocer ese camino.

El Capítulo 2 Los contextos de mi práctica docente, aborda los contextos personal y laboral que enmarcan mi práctica docente, escribo sobre mí y mi formación previa, relato lo que hago como docente de la unidad 097 CDMX sur, explico cómo, a partir de la reflexión de mi historia de vida y trayectoria laboral, defino mi estilo de enseñanza, la comprensión de este contexto me lleva a conceptualizar mi práctica en lo que defino como mi oficio docente.

El Capítulo 3 Notas sobre la profesionalización docente y la investigación acción, en *El caso de la unidad 097 CDMX sur* se expone cómo y porque se considera a la investigación acción el enfoque (y metodología) adecuado para la formación del docente de educación básica, con la importante peculiaridad que se pretende trascienda a la escuela misma sin limitarse a los aspectos pedagógicos.

En el mismo capítulo, en el apartado *La investigación acción en la educación*, reviso algunos autores que la han abordado y retomo como propia la postura que crítica su instrumentalización, concluyendo que se debe considerar siempre lo participativo como un eje fundamental de la investigación acción, así como partir de la construcción del docente como sujeto histórico que reconozca las contradicciones presentes en la realidad educativa, para considerar que la investigación acción participativa es medular en la formación docente.

El Capítulo 4 *Reflexión de mi práctica docente*, inicia con la *descripción de mi práctica docente* en los dos modelos educativos en que participo en la unidad, el programa Licenciatura en Educación Preescolar 2008 (LEP 08) y Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIYP), para lo cual me apoyo de *otras miradas*: recuperando la perspectiva de mis alumnas de recursamiento; también me apoyo en una evaluación institucional aplicada en 2023 que recopila la percepción de las alumnas sobre el ejercicio docente. Considerando lo anterior es que hago *la reflexión sobre mi práctica docente*.

En el capítulo 5, como resultado de la reflexión de mi práctica y la comprensión de los contextos llego a la *Problematización la realidad docente*, la problemática en que decido incidir es la formación docente que se ofrece en la Maestría en Educación Básica, desde el rol de alumno, debido a que la reflexión de mi práctica docente me llevó a cuestionar mi propio proceso formativo.

El Capítulo 6 aborda el *Diagnóstico de la problemática*, iniciando por los *contextos de la problemática*, a nivel *nacional e internacional*, que en mi perspectiva ayuda a la comprensión del docente como sujeto histórico, por lo que no

necesariamente presenta alguna relación de causalidad directa sobre lo que ocurre en las aulas en la unidad, sino su importancia radica en la interpretación de los procesos socio históricos que los docentes deberíamos considerar cuando realizamos nuestra práctica docente. Es relevante que la política educativa mexicana de los últimos años continúa vinculada a los organismos internacionales pese a romper con ellos desde el discurso político del gobierno.

Sobre el contexto escolar, se recuperan brevemente algunos datos sobre la Universidad Pedagógica Nacional que explican el origen de las unidades y en particular de la unidad 097 CDMX sur.

Se revisan las *Percepciones sobre la problemática* de dos trabajos académicos, una tesis de maestría de 2006 y avances de investigación de 2015, que abordan la formación docente en la Unidad 097 CDMX sur, a lo que agrego un sondeo que realicé en 2024 en el que se aplica un formulario a alumnas de la MEB con las mismas preguntas planteadas por los docentes investigadores nueve años antes.

El Capítulo 7 lo dedico a las *Reflexiones finales y propuestas o sugerencias sobre la formación docente en la unidad 097 CDMX sur*.

El Capítulo 8 *Quiebres epistémicos*, expone las vicisitudes sufridas en el proceso formativo que implicaron la ruptura y modificación de algunas de mis estructuras cognitivas, desde las cuales interpreto no solo mi práctica docente sino mis interacciones sociales ante los procesos educativos.

Las *Conclusiones* dan cuenta de la importancia formativa de la reflexión de la práctica docente, así como cuidados que pueden tomarse sobre la investigación

acción en tanto estrategia formativa, finalizando con la importancia de reconsiderar el papel de las y los estudiantes como sujetos activos de su propio proceso formativo.

La **Universidad Pedagógica Nacional** ha sido distinguida para alojar la **Cátedra UNESCO Cecilia Braslavsky: Formación Docente para la Innovación en la Educación**. Dicha distinción es compartida, en particular, por la **Unidad 097 CDMX sur**, sede donde se desarrolló mi propuesta.

Tesis que tras ser evaluada resultó con la recomendación de aplicar el cintillo de la cátedra. Validación que obedece a los criterios rigurosos que observan: *alineación epistemológica, pertinencia temática, centralidad sobre asuntos del profesorado y reflexividad situada*, así como *aporte al campo de la formación docente*.

Además de la inicial afinidad temática sobre la formación docente, me he permitido citar algunos de los textos de Braslavsky que arrojan luz a mi posicionamiento sobre la necesidad de que el docente se forme como un ser consciente de su historicidad y de su humanidad.

1. Metodología: el camino recorrido en la reflexión de mi práctica docente

La metodología que seguí corresponde al enfoque cualitativo, que reconoce el valor epistemológico de la reflexión de la práctica para fortalecer de forma crítica los saberes docentes. Se realizó observación participante y narrativa autobiográfica. La problematización de la realidad se buscó comprenderla en su contextualización institucional desde la mirada docente -la propia y otras más- por lo que se incluyeron instrumentos de evaluación al docente. Se elaboró un diagnóstico de la problemática para el que se recuperaron estudios previos, se aplicaron cuestionarios a alumnas de la MEB y se entrevistó a una maestra del mismo programa.

No se desarrollaron estrategias de intervención derivadas del diagnóstico de la problemática, sino sugerencias para la acción en la práctica docente en la MEB. Esto fue posible gracias a la flexibilidad institucional, que me permitió abordar la problemática de mi formación, y no se limita a los diagnósticos de intervención considerando otros productos para la titulación.

El enfoque pedagógico de la unidad 097 propone que el proceso formativo de sus estudiantes se logre con la transformación de la práctica docente a través de la investigación. En la experiencia personal como alumno y docente de la unidad, considero que en un primer momento ese proceso formativo imbrica la *reflexión de la práctica docente* con los *contextos* personal y laboral, que provoca la *acción docente* entendida como *práctica reflexiva*.

Reflexionar la práctica docente implica observarla, reconocer cómo se ejerce la docencia, dónde ocurre y qué hay detrás de esa forma particular de ser docente. Bajo estas condiciones del proceso es que hago las reflexiones iniciales. En el proceso formativo nos inducen al análisis de los contextos, por lo que comienzo con dos de ellos: primero el *contexto personal*¹ que una vez reconocido y descrito me ayuda a definir lo que llamo mi *estilo de enseñanza*; el segundo es el *contexto laboral* que son los espacios institucionales virtuales, áulicos y no áulicos, donde ejerzo mi docencia y a partir del cual propongo mi concepción de lo que es la *práctica docente*.

En esta etapa del proceso ya ocurre un primer producto de la comprensión dialéctica de la realidad que me construye como docente, que supone la superación de mi estilo de enseñanza, lo que ocurre al tener una actitud reflexiva sobre éste y sobre las experiencias docentes, además de reconocer la importancia de los contextos que me forman y en que intervengo, a ese cambio en mí, lo llamo práctica docente, distanciada de la mera experiencia pues se acompaña de la reflexión crítica. La práctica docente producto de este nuevo estadio la concibo como permanentemente inacabada.

Es entonces que el proceso formativo se bifurca, por un lado, indaga en los contextos y por otro profundiza en la reflexión de la práctica docente; sobre ésta última se nos dirige, desde las clases en la MEB, a explorar otras miradas además de la propia, en este caso por parte de mis alumnas, colegas e incluso la que hace

¹ Fortoul B. Señala que los docentes y alumnos “llevamos los contextos al aula”, esto es, nuestros saberes, malestares, etcétera. Taller: *Análisis de la práctica docente desde un modelo no prescriptivo*. Octubre de 2024, UUPN 097 sur.

la institución. De esas otras miradas sobre mi docencia tomé la de mis alumnas, que se vuelven relevantes pues complementan *lo que hago y creo hacer con lo que se percibe que hago* en mi práctica en el aula e incluso se refleja en las modificaciones que en la *práctica reflexiva* voy construyendo.

Al reflexionar desde diferentes ángulos sobre la práctica propia y revisar los contextos, es inevitable mirar las otras prácticas, las de mis docentes en la maestría, de mis alumnas-docentes en la LEP y de mis compañeras-docentes de la MEB. Esto me llevó con convicción a la acción docente: intervenir desde la reflexión en la acción dentro de mis contextos, siendo participativo y propositivo en las clases que tomaba y deseoso de procurar la docencia-discencia en los cursos que impartía.

Esta actitud significó un quiebre epistémico en mi concepción de ser alumno. En el primer año en la MEB, de un estilo auto reflexivo y pasivo pasé a otro reflexivo-crítico y participativo. En los últimos cursos del segundo año de la MEB mi actitud nuevamente fue pasiva y poco participativa, totalmente dominado por el contexto del aula.

En la otra ruta del proceso formativo, donde se revisan los contextos, que van de lo personal e inmediato a lo social e institucional, se recupera la importancia para la formación docente de la política educativa nacional y de sus raíces en los organismos internacionales, así como el papel que le corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional y a la unidad 097 en el cumplimiento de los objetivos educativos nacionales, concretamente en lo que respecta a la formación docente. Esta recuperación de los contextos contribuye a la formación del docente como

sujeto histórico, consciente de su papel activo en la transformación de la realidad social y concretamente en el espacio escolar, aunque no siempre se alcanza.

Desde esta reflexión sobre mi práctica desde varias aristas y la revisión de los contextos es que *problematicé la realidad docente*, considerando que es **la formación docente en la MEB** sobre la que debería de intervenir, o al menos reflexionar y hacer propuestas que pudieran ser consideradas por el colectivo de docentes.

En un primer momento no fue claro que era la formación docente sobre la que problematizaría, debido a que como docente de la unidad 097 apenas percibía mi desconocimiento del modelo educativo en que laboraba; aunque como alumno de la MEB en la misma unidad, eran evidentes y muy fuertes las contradicciones entre lo que en el discurso debía ser la formación docente y lo que ocurría en las aulas de posgrado. A lo largo del proceso de investigación fue que descubrí las acciones formativas de algunos docentes de la unidad 097, con las que coincidí plenamente y que más adelante reproduzco, entendiendo que la propuesta no era institucional sino parte de los llamados *currículos ocultos*.

Sigue el *diagnóstico de la problemática* sobre el enfoque formativo que gira en torno a la investigación acción. En el acercamiento al contexto histórico de la problemática encontré referencias a dificultades interpretativas de la metodología de la investigación acción por parte de las y los alumnos inscritos en la unidad 097, en diferentes programas de estudio vigentes en los años 2006, 2015 y los que yo indagué en 2024.

En la construcción del diagnóstico nuevamente recurrí a “otras miradas,” que recuperé en la interpretación de las y los docentes investigadores de la unidad (estudios de 2006 y 2015), en las respuestas a entrevistas y cuestionarios que dan las alumnas (2015) y en el cuestionario que apliqué a compañeras de la MEB en 2024, además de mi propia interpretación como alumno, así como una entrevista a una docente de la MEB que, al igual que yo, es egresada del mismo plan de estudios. Lo que procede es la sistematización de las experiencias y reflexiones obtenidas en el diagnóstico de la problemática para finalmente hacer algunas sugerencias a la formación docente que ofrece la unidad 097.

2. Los contextos de mi práctica docente

2.1 Del contexto personal al estilo de enseñanza

Antes de la pandemia de COVID en 2019, tenía ocupaciones ajenas a la educación. En plena crisis sanitaria, en 2020 me invitaron a participar en el programa *Aprende en casa II*,² como asesor de contenidos en el área de tecnología a nivel secundaria. Esta experiencia, junto con mi posterior labor como coordinador académico de una plataforma de aprendizaje en línea en el Tribunal Electoral de la CDMX, me acercaron de nueva cuenta a la docencia. Así, en enero de 2022 reingresé como docente a la unidad 097, institución en la que ya había impartido clases entre 2004 y 2006.

Mi experiencia en la educación es amplia y diversa: he sido docente en diferentes instituciones públicas y privadas, en los niveles de secundaria, preparatoria y licenciatura; he trabajado con adolescentes y adultos (SEA de la SEP); en cursos de preparación para CENEVAL; participé en la elaboración de planes y programas en la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el área de tecnología a nivel secundaria; participé en el departamento de evaluación en el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) del Colegio de Bachilleres; y he dado asesorías metodológicas en tesis, tesinas y memorias profesionales como Coordinador de Titulación en una universidad privada. A esto se suma mi participación en *Aprende en casa* y en la plataforma en línea basada en Moodle.

² *Aprende en Casa* fue una estrategia emergente ante el COVID, de apoyo al aprendizaje, en la modalidad a distancia. Su sitio web presenta información actualizada hasta el ciclo escolar 2022 – 2023.

Soy Sociólogo egresado de la ENEP Aragón (actualmente FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); con estudios concluidos de licenciatura en Etnohistoria en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (aunque no titulado), cursé la maestría en Estudios Mesoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (tampoco titulado) y he cursado la Maestría en Educación Básica (MEB) en la unidad 097 CDMX sur de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), generación 2022 - 2024.

Mi historia de vida que acompaña a la experiencia laboral y profesional no ha sido favorable para el desarrollo profesional continuo como parte de alguna institución educativa, situación que prevalece en la actualidad, al estar contratado como docente interino por 15 horas por periodos de cinco meses y medio, sujeto a recontractación laboral. Todo lo anterior es parte del contexto personal que define en mucho **mi estilo de enseñanza**.

Defino el estilo de enseñanza como el oficio docente, el saber ser docente: es la práctica misma, aunque en este primer momento sin una reflexión profunda sobre sí misma. Mi estilo de enseñanza se pone a prueba como práctica docente en cada experiencia pedagógica, se trate de cursos virtuales o presenciales, asesorías o tutorías. En la práctica docente, el dominio de los contenidos, la planeación de clase, las estrategias didácticas elegidas y las evaluaciones realizadas son elementos importantes. Pero, sobre todo, la práctica se realiza en la relación con el grupo o las personas con quienes se establecen relaciones de enseñanza aprendizaje.

2.2 El contexto laboral: del estilo de enseñanza a la práctica docente

En cuanto a los cursos que he impartido en la unidad 097, que representan el contexto laboral de mi práctica docente, me resulta relevante mencionar que la asignatura que impartí en mi reingreso en 2022 fue *Expresión y apreciación artística* en la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008 (LEP 08), con alumnas de octavo cuatrimestre.

Paralelamente, fui incorporado como asesor de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIYP), y posteriormente, en 2024, como tutor de la misma licenciatura. A solicitud mía también asumí el rol como tutor y asesor de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Estas licenciaturas se cursan en línea y están dirigidas a maestras y maestros en servicio, con cobertura nacional.

Los cursos en la LEP 08 los he realizado principalmente en la modalidad presencial, aunque al haberse cerrado las inscripciones a la licenciatura y haber terminado su ciclo la última generación, la mayoría de los cursos que he impartido han sido de recursamiento. Esta situación ha impactado en la cantidad de alumnas inscritas, que van de una a cinco estudiantes.

En la Figura 1 represento, dentro del mapa curricular³ de la LEP 08, las asignaturas que he impartido entre febrero de 2022 y octubre de 2024. En la Tabla 1 están ordenados cronológicamente los cursos de la LEP 08 y LEIYP. Lo importante a destacar es que la asignación de 15 cursos diferentes (19 grupos) en

³ El mapa curricular completo de la LEP 08 se encuentra en el Anexo.

un periodo de dos años y seis meses, responde a las necesidades institucionales y no precisamente a las capacidades docentes.

LEP 08	1er año			3er año		
Ámbito o Eje	1º	2º	3º	7	8º	9º
Ámbito profesional		Antecedentes e historia de la educación preescolar en México	Política educativa y educación preescolar		Intervención docente en el aula II.	
Ámbito de gestión escolar comunitaria						Participación de los padres en la escuela
Ámbito gestión curricular	Diseño y análisis curricular en preescolar.		Metodología didáctica y práctica docente			Evaluación en Preescolar
Ámbito metodológico	Sistematización de experiencias de aula.					
Ámbito socioafectivo			Desarrollo psicobiológico social del niño 0 – 6 años II			
Eje gestión pedagógica					Expresión y apreciación artística	

Figura 1

Cursos regulares en LEP 08, con 23 alumnas	Cursos de recursamiento en LEP 08, de 1 a 5 alumnas	Módulos en LEIYP, con un promedio de 30 alumnas
1. Expresión y apreciación artística. 8º (1ª vez) 2. Evaluación en Preescolar. 9º	1. Política educativa y educación preescolar. 3º 2. Sistematización de experiencias de aula. 1º 3. Intervención docente en el aula II. 8º 4. Antecedentes e historia de la educación preescolar en México. 2º 5. Metodología didáctica y práctica docente. 3º 6. Expresión y apreciación artística. 8º (2da vez) 7. Desarrollo psicobiológico social del niño 0 – 6 años II. 3º 8. Participación de los padres en la escuela. 9º 9. Diseño y análisis curricular en preescolar. 1º (vigente hasta julio de 2024)	1. Pensamiento matemático en la primera infancia (dos veces) 2. Educación, cerebro y cultura de la primera infancia 3. Modelos pedagógicos en educación inicial y preescolar (dos veces) 4. Arte, creatividad y juego en el desarrollo infantil (dos veces) 5. Ser agente educativo para la primera infancia. (vigente hasta octubre de 2024)

Tabla 1

Uno de los requisitos fundamentales de ser docente —poseer conocimientos de la disciplina que se imparte— no lo he logrado del todo, debido a las necesidades de asignación de la carga laboral. No obstante, considero que mi práctica reflexiva, con actitud ética y desarrollo constante de mi actividad intelectual, ha subsanado en cierta medida ese acercamiento apresurado a las materias. Además, la misma sucesión de cursos me ha dado elementos disciplinarios para abordar cada vez de mejor manera los cursos siguientes.

En el proceso de comprensión de la práctica he percibido que no se limita a lo que ocurre en el aula, sino que también, por lo que llevó de mí persona a la escuela y en particular al salón de clases o espacio académico que se trate. La reflexión sobre la formación, experiencias, valores, etcétera. Es parte de un proceso permanente de cambio. Una vez que el docente inicia con la reflexión de su práctica —si le encuentra sentido—, se vuelve parte de un proceso cotidiano y casi permanente, al menos mientras se mantenga la voluntad de hacerlo.

Como estudiante de la MEB el intercambio de experiencias docentes con las compañeras maestras me ha mostrado múltiples posibilidades de cómo nos modifica la reflexión de la práctica docente, hay quienes la consideran solo como un requisito que ha de ser evaluado por el tutor en el desarrollo del proyecto de intervención, sin permitirse la posibilidad de gestar un cambio en sus saberes ni a nivel ético. En consecuencia, es sumamente importante que como docentes le demos **un sentido a la reflexión de la práctica**, y no solo reproducir un discurso carente de significado.

Raúl Rojas (2005) hace una observación similar:

La forma como las personas adquieren el conocimiento en general y sobre la metodología de la investigación en particular, los elementos que recuperan de las sesiones... y la manera como los integran a los demás conocimientos adquiridos durante su formación, las dudas que poseen, el interés por realizar investigaciones, etcétera, dependen de las características propias de su preparación profesional y de las experiencias que han tenido en su vida social y familiar (pp. 119-120).

Ahora bien, el proceso reflexivo que he seguido hasta ahora puede provocar la falsa impresión de estar desvinculada de los paradigmas pedagógicos dominantes, pero no es así. En el enfoque por competencias, Leyva y Guerra (2019) retoman una investigación solicitada por la OCDE a McKinsey & Company (2007) sobre *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar su objetivo*, (Crisol, 2008; Barber y Mourshed, 2008) según el cual el desempeño del docente es un factor que explica el nivel de logro de los estudiantes y por ello **la profesionalización de la labor docente** es *sustantiva* para la mejora de la calidad educativa.

En el informe se destaca lo siguiente:

Las experiencias de estos exitosos sistemas educativos resaltan la importancia de tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Estos sistemas demuestran que las mejores prácticas para alcanzar estos tres objetivos no guardan relación con la cultura del lugar donde se las aplica. Asimismo, también dan fe de que pueden lograrse mejoras de importancia en los resultados en el corto plazo, y de que la aplicación universal de estas prácticas podría tener enorme impacto para la mejora de los sistemas educativos con dificultades, dondequiera que estén. (McKinsey & Company, Resumen ejecutivo)

Desde la perspectiva de Leyva y Guerra, pero sobre todo por la política educativa que representan, nada menos que la del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), la calidad de la educación es esencial en la política educativa, contexto en el cual se reconoce que “la **práctica docente** es inherentemente compleja, multidimensional, dinámica, altamente interdependiente de contextos temporales, sociales y culturales”, que además comprende “un amplio rango de conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones, **prácticas**”⁴. (Leyva, Y. y Guerra, M., 2019, p.7)

Ahora bien, la práctica docente, es el ejercicio o realización de una tarea docente y esto implica que hay una institución educativa detrás, que determina lo que el docente debe realizar. El docente recibe una *tarea* o responsabilidad social que enmarca su oficio de docente. Realidad que implica el contexto personal, pero también social, cultural y específicamente el de la política educativa vigente⁵. Para

⁴ Nótese que las autoras incluyen en la definición de “práctica docente” la mención del término “prácticas”; quizá era más apropiado sustituirlo por *acciones*. Las negritas del texto son mías.

⁵ El sexenio de AMLO (2018 – 2024) significó, desde mi perspectiva, la más clara y burda expresión de que la educación depende de la política, el sistema educativo está totalmente subordinado al grupo político en el poder.

ejemplificar lo que entiendo como tarea encomendada, reproduzco esta anécdota histórica que recupera Puelles (1993):

Un sacerdote se dirige en el año 1758 a su nueva parroquia, situada en un remoto distrito de Francia. Después de visitar a sus feligreses, se interesa por la escuela del lugar, siendo conducido a una miserable barraca donde campa por sus respetos una multitud de niños. Sorprendido el párroco, pregunta por el maestro; su acompañante le muestra a un anciano que descansa en un sucio jergón al fondo de la barraca. El diálogo que se produce entre ambos es, me parece, significativo de toda una época:

- ¿Es usted el maestro, mi buen amigo?
- Sí, señor.
- ¿Y qué enseña usted a los niños?
- Nada, señor.
- ¡Nada! ¿Cómo es eso posible?
- Porque yo no sé nada, contesta el maestro.
- Entonces, ¿por qué ha sido usted nombrado maestro?
- Porque yo he cuidado los cerdos de este pueblo durante muchos años y cuando he llegado a ser demasiado viejo para dicho oficio me han dado la escuela para que cuide de los niños.

Figura 2

Este registro histórico (recuérdese mi formación como etnohistoriador) refleja de alguna manera que la docencia es una “tarea encomendada” en lo social y lo cultural, aunque es claro que en este ejemplo se trata del “oficio” equivocado. Por tarea encomendada que, si bien implica la aceptación y ejecución por parte del docente, entendemos lo que en la actualidad está determinado por la existencia de un *currículo* formal.

El *curriculum formal* (o *plan de estudios*) es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académicas-administrativas. Lo específico del curriculum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una

estructura académica, administrativa, legal y económica. (Casarini, 1999, p.7-8)

En cuanto al ejercicio de la tarea docente lo entiendo como lo que sucede regularmente en el aula, donde de manera cotidiana llevamos a cabo ciertas acciones. Esto significa que ejercemos la docencia, sabemos ser docentes, hacemos práctica docente. Y aquí incluyo a todos los docentes en todos los contextos, ya sea con vocación, con experiencia y profesionalizados o, desafortunadamente, sin ninguno de estos atributos.

Ahora que hago reflexión de mi práctica me parece claro que se debe romper con la docencia basada únicamente en la práctica empírica, que se convierte en experiencia y no siempre es efectiva o incluso ética, la práctica sin reflexión configura el estilo de enseñanza que nos acompaña a buen número de docentes, bajo las determinantes que puedan significar los diversos contextos; para romper este saber es que se requiere la reflexión sobre la práctica, reflexión que se puede constituir en la fuerza transformadora del docente para que, a su vez, puedan transformar la realidad escolar de una manera un poco más comprendida e incluso comprometida.

Sobre la “importancia del papel del educador” la propuesta de la pedagogía crítica de Freire considera que parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino enseñar a pensar correctamente. De allí la **imposibilidad** de que un profesor se vuelva crítico si es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador (2004, p.13).

El docente desarrolla saberes de la práctica en la práctica, como si la docencia se tratara de un oficio. Y en esta ampliación de la definición de la práctica como saberes del docente, entra la persona, su percepción de sí mismo, su historia de vida, su cosmovisión del mundo. Esta conceptualización de la práctica docente como producto y causa, la vuelve dialéctica, el docente se renueva siempre, asimismo. Una observación similar hace Popkewitz (1987). En su trabajo sobre la formación del profesorado en Estados Unidos, señala:

La práctica depende de la teoría, ya que lleva implícitas determinadas concepciones de la realidad social, La teoría, por otro lado, es una abstracción de segundo orden, construida sobre el sentido común y sobre la sensibilidad cultural correspondiente. La teoría y la práctica se encuentran en una relación dialéctica dentro de las estructuras de poder. (p.20)

En este proceso dialéctico, donde participa el docente y su oficio, hago la propuesta que, **partiendo del estilo de enseñanza**, que se vuelve práctica docente, **es posible incorporar la reflexión de la misma**, de los saberes sobre la propia docencia, con la pretensión obligada que sea una reflexión crítica (deberíamos incorporar la reflexión crítica a todo ser humano). Esta es mi concepción de práctica docente, la que he expuesto en este párrafo, aquella que es y que puede hacerse en un proceso dialéctico, en una perspectiva de docencia reflexiva, crítica y ética.

Además, y ya como parte de la reflexión misma, necesitan clarificarse los principios éticos que guían ese actuar, se requiere que en el mismo proceso reflexivo el docente se ubique o sitúe en su contexto histórico y cultural. **El docente**

requiere constituirse como un ser consciente de su historicidad y de su humanidad.

La mirada de Cecilia Braslavsky me hace reflexionar sobre mi posible ingenuidad conceptual, cuando señala:

Se ha escrito muchas veces, y no sin razón, que en los “sistemas educativos modernos” que funcionaron mejor hasta muy recientemente, a algunas personas se les enseñaba a pensar y a otras a actuar. Justamente, **uno de los curiosos problemas de los sistemas educativos de América Latina pudo haber sido que tal vez se intentó enseñar a todos a pensar y que el pensamiento se degrada cuando no se despliega en contextos de economías capaces de crecer.** (2005) (negritas mías)

3. Notas sobre la profesionalización docente y la investigación acción

3.1 El caso de la unidad 097 CDMX sur

Salazar y Medina (2022), docentes investigadores con muchos años de experiencia en la unidad 097, expresan cual ha sido la intención de la formación docente en la unidad.

La intervención educativa implica un trabajo de investigación, una concepción del docente en la que se perciba como capaz de investigar su propia realidad con la intención de resolver algunos de los problemas que enfrenta cotidianamente en las aulas. Esa investigación implica un ejercicio de introspección crítica de su trabajo docente, utilizar la teoría para pensar su quehacer en las aulas, para pensarlo de forma distinta y estar en la posibilidad de introducir transformaciones, pequeñas quizá, en su realidad inmediata, pero acordes a sus necesidades pedagógicas como docente. (p. 13)

En mi caso, al ser parte de la generación 2022 - 2024 de la MEB, reconozco que en los primeros cursos se nos insistía que el docente de Educación Básica tenía la capacidad de generar teoría, aunque se acotaba a la necesidad de enfrentar problemas prácticos en las escuelas: “no construirán la gran teoría, construirán conocimientos sobre su práctica docente”.⁶ Nos propusieron discusiones que cuestionan la “objetividad” del conocimiento científico en oposición a la validez

⁶ S.f. Notas personales tomadas durante las clases de la MEB

epistemológica de los saberes de los docentes. Paralelamente se intentó acercarnos a la *hermenéutica*, la *fenomenología* y la *dialéctica crítica*⁷; las cuales se nos plantearon como pilares de la investigación acción.

En la propuesta de formación docente de la unidad 097, se trata de cuestionar “la configuración histórica de una subjetividad y una práctica docente centrada en la idea de autoridad, la transmisión del conocimiento y el disciplinamiento.” Proponiendo a cambio, una formación docente que “trascienda la escuela y sus marcos administrativos y espaciotemporales, deviniendo en capacidad para intervenir en el mundo, a partir de las propias experiencias mediadas por los otros e interpretadas por el sujeto mismo, que no tiene entonces un final, es continua y permanente a lo largo de la vida de las personas” (Salazar y Medina, p. 18- 19).

El maestro Martín expone claramente que la MEB y las licenciaturas que ofrece la unidad 097 buscan *nivelar, actualizar, profesionalizar* al docente de educación básica, formándolos bajo un concepto de investigación que les permita desarrollar y transformar su práctica. El concepto de **formación** “no está limitado a los contenidos o a los aspectos pedagógicos”, se busca formar un “sujeto social crítico y no limitado de su práctica”. (UPN Ajusco, 2023)

La investigación acción que se propone para la formación docente no es la de los 40s de Kurt Lewin o la de los 80s de Elliot, sino una **investigación acción crítica**, emancipatoria, donde el profesor reflexione no solo sobre su trabajo en la escuela, sino también sobre los determinantes sociales y políticos. Es “desde 1984

⁷ Fundadas, tal vez, en la perspectiva de Paulo Freire en su Pedagogía del oprimido o Orlando Fals Borda en la investigación acción participativa que desarrolla.

(que) comenzamos con ese enfoque de transformar su práctica docente”, señala el profesor Martín. (UPN Ajusco, 2023)

El Programa actualizado de la MEB “concibe a la docencia como una profesión que requiere de un espacio propio y específico de saberes, que estén constituidas por conocimientos de la disciplina a enseñar, sobre los procesos de intervención educativa, por habilidades para el manejo de recursos didácticos y de comunicación, actitudes éticas, así como un amplio desarrollo de la actividad intelectual. Esto se aborda desde un enfoque de formación docente basado en una concepción de la docencia como práctica reflexiva. (UPN, 2020, p.42)

Se menciona la docencia como *práctica reflexiva*,⁸ sin profundizar como ha de alcanzarse; lo que abre dos posibilidades, primero la que se ha instituido como parte del currículo real, que es la investigación acción y la otra como *reflexión en la acción* e incluso *reflexión sobre la reflexión en la acción* como lo plantea Schön (Cassís, 2010). Esta última considera que “la investigación es una actividad de los profesionales, desencadenada por los rasgos de la situación práctica, acometida en el acto e inmediatamente vinculada a la acción. El intercambio entre práctica e investigación es inmediato, la reflexión en la acción es su propia implementación” (p.57)

Curricularmente la MEB busca que sus egresados desarrollen **competencias** en la construcción de posibles soluciones en las problemáticas

⁸ Hay quienes proponen a la *práctica reflexiva* como indispensable para la mejora continua del docente dada la complejidad del aula, (Sanjurjo, L., 2021) ya que incorpora la autoevaluación y reconocimiento de las fortalezas docentes, para tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas en los espacios docentes.

educativas que enfrenten. Incluso se argumenta que por esta razón el programa de estudios se construyó bajo un sistema modular, donde se determina que es el propio proceso de “actividad” del estudiante el eje que articula los módulos; lo que conlleva a que las y los alumnos deberán elegir “un problema objeto de transformación” que servirá para integrar teoría y práctica en un proceso de investigación. (UPN, pp. 50 - 59)

Aunque el programa refiere que en la formación se integraran teoría y práctica en un proceso de formación no aclara que enfoque se ha de tomar, pero no hay que perder de vista que la propuesta construida en la unidad 097 es “trascender incluso la escuela misma y sus marcos normativos”. Implícitamente pretende incluso trascender los modelos o enfoques pedagógicos vigentes en el devenir de la universidad, pues como se ha expresado líneas arriba, la propuesta de formación no está limitada a los *aspectos pedagógicos*.

Esta acotación que hace maestro Martín, la interpreto como el intento de formar a las y los docentes de educación básica más allá de los límites de su propia práctica docente, aspirando a formarlos como sujetos sociales críticos, siendo éste el motivo por el cual se elige la **investigación acción emancipatoria** por encima de la *práctica reflexiva*, la cual pasa a ser una estrategia con la intención de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas.

Pero incluso estas acciones que han ocurrido en la unidad 097 sur, han sido ya abordadas desde la teoría, al abordar el tema del currículo Kemmis (1988/2008) plantea que el profesor investigador desarrolla tanto su propia práctica como sus propias teorías del currículo.

“Esta perspectiva de la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y de la práctica curriculares propias de quienes lo llevan a cabo sugiere una extensión posterior: la noción de que la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del estado en la educación contemporánea.” (p.78)

Esto es, en la práctica de algunos docentes de la unidad 097, hay una intención abierta para promover la investigación acción en la formación docente, aunque se carece del currículo formal que formalice esta propuesta, manifestándose múltiples tensiones pues no todos los docentes la comparten o conocen.

3.2 La investigación acción en la educación

Hay estudios que revisan el desarrollo de la investigación acción en sus distintas variantes a lo largo del tiempo, así como otros que amplían o reinterpretan esas revisiones. Por ejemplo, Becerra y Moya (2010) proponen tres modelos: investigación-acción científica, investigación-acción práctico-deliberativa e investigación-acción educativa-crítica-emancipadora.

Latorre (2005) la considera:

como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.
(p. 5)

No obstante, este autor también señala dificultades para su delimitación conceptual:

Nos encontramos con múltiples respuestas, con diversas definiciones y con gran variedad de prácticas de investigación-acción. La expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, **no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas** que la reclaman para sí. (p. 23) (negritas mías)

A diferencia de la postura de Latorre considero que es posible identificar **los criterios concretos que permiten orientar la metodología de la investigación acción, tienen que ver con la finalidad teleológica de la acción docente**. Es este fin último, el propósito que define nuestro ser docente y orienta la práctica, el criterio que le ha de conferir intencionalidad al enfoque de la investigación acción.

Entender a la investigación acción como lo hace Latorre, y muchos más, tiene la intención de volverla asequible para el docente, pero **crea la desventaja de convertirla en una herramienta técnica, la instrumentaliza**, lo que limita su comprensión como enfoque metodológico capaz de transformar la realidad más allá del estilo de enseñanza del docente o del algún buen proyecto de intervención en el aula.⁹

El autor parte de que hay una reflexión sobre la práctica y este proceso reflexivo se acompaña de otras miradas, pero la investigación acción no solo es para mejorar las acciones docentes, como bien dice, sino que pretende más, y es

⁹ Ya escucho a mis docentes de la MEB “eso es lo que buscamos con la investigación acción”, solo pido un poco de paciencia en tanto aclaro esta afirmación.

la transformación de la realidad, incluida por supuesto la realidad que se presenta en el aula, pero también propone la posibilidad de transformar a la misma institución escolar e incluso a la comunidad.

Hay una tendencia tecnicista o instrumental de la investigación acción en la educación que se va gestando desde la misma formación docente. Autores como Carr y Kemmis (1988) sobre los resultados en el contexto escolar identifican situaciones en las que consideran inacabada la investigación acción, una de ellas “es la mera resolución de problemas, en las que identifican un problema como mera consecuencia de algún diagnóstico o de alguna reflexión, se formula un plan, se emprende una acción y se realiza alguna observación final al objeto de verificar si el problema está ‘solventado’.” (p.196)

Estos autores plantean que la investigación acción consiste en un enfoque de “espiral autorreflexiva” que “atribuye a los actores del proceso el papel de **agentes históricos que han entendido de antemano que su conciencia surge de su práctica histórica** y está configurada por ella.” (198)

Ven un proceso que incluye “planificación, acción, observación y reflexión” que es tan solo el comienzo de esa espiral autorreflexiva que “vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción”. (p. 197-198) “La investigación-acción implica tanto la intervención controlada como el juicio práctico... conducido por individuos comprometidos no sólo a entender el mundo sino también a cambiarlo.” (p.197) (negritas mías)

Esta interpretación coincide más con la finalidad de la *investigación acción participativa* que presenta Orlando Fals Borda (1991) quien lleva la Sociología académica a la realidad rural del campo colombiano en la década de los 50s del siglo XX, para hacer “ciencia popular”, “ciencia del proletariado”, como “‘intervención o inserción’ en el proceso social”, utilizando técnicas antropológicas como la observación participante. (pp. 16, 15)

Fals Borda, plantea el problema de la falsa neutralidad del conocimiento científico, desde una mirada práctica, es decir desde la acción social.

El concepto de compromiso, dentro de las ciencias sociales, viene a demostrar que la ciencia no es un fetiche con articulación propia y autónoma del conocimiento, sino que es un producto cultural, que está sujeta a las actitudes, a las creencias, a las supersticiones inclusive, de los científicos, es decir de aquellos que hacen ciencia.

Una cosa que nos parece tan obvia no lo es para quienes definen el conocimiento científico como “neutral” y equiparan gnoseológicamente las ciencias sociales con las naturales. (1991, p.16)

La obviedad a que se refiere ocurre en la “intervención” cotidiana comprometida en y con los procesos sociales, que no es suficiente para superar la mencionada neutralidad de las ciencias, pues ha requerido de una discusión epistemológica que poco a poco va fundamentando la valía de otros saberes en el campo de las ciencias sociales. Discusión que obviamente ocurre en la academia legitimante y no en la militancia social y política que practica Orlando Fals.

Si bien la I.A.P.¹⁰ surgió como una metodología inspirada en la sociología, se convirtió de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativo, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales. Diría Orlando Fals Borda que: “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18; citado por Calderón y López. s.f.)

La reflexión del docente sobre su propio actuar se fortalece al integrarse en una metodología de investigación que busca la transformación de la realidad, y no la obtención de conocimiento “neutro” de esa realidad, como pudiera esperarse desde las ciencias sociales tradicionales o positivistas.

Por otra parte, las características **colectivas** de la investigación acción no se pierden del todo en la “acción educativa”, no obstante, el término **participativo** no parece comprometer la direccionalidad de las decisiones; aunque, desde mi perspectiva, a fin de cuentas, es el docente quien decide o no, abrirse a la participación de otros agentes educativos o conservar el papel protagónico del investigador tradicional.

Sin embargo, el camino hacia la transformación educativa que busca redireccionar la intervención sobre la realidad no es fácil. Popkewitz (2000) hace un

¹⁰ I.A.P. los autores utilizan la nomenclatura para referirse a la investigación acción participativa

planteamiento que a mi juicio es válido e importante a considerar, habla de la “gestión del cambio social” que “supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables”. (p. 31)

En una de las clases que tomé en el segundo año de la MEB, al cuestionar que la Investigación Acción en realidad forma parte del currículo oculto de la UUPN 097, una compañera airadamente me reprochó que “el enfoque de la investigación acción yo ya lo sabía desde el ingreso a la maestría”, no cuestionaba yo el enfoque metodológico sino el hecho de que no estuviera considerado en el currículo formal.

La reflexión me lleva a cuestionar si esta docente en particular ha logrado desarrollar la crítica a la institución educativa, o la considera “natural, normal e inevitable”, y más aún, en qué medida las y los docentes de educación básica tienen interés en hacer esa reflexión sobre sus instituciones escolares y, es que con frecuencia escucho a los docentes de educación básica decir “es algo que no voy a cambiar.”

La cita que a continuación tomo de Popkewitz (2000) muestra como su pensamiento hace una crítica, desde finales de los 90s del siglo pasado, a los entonces florecientes enfoques cualitativos. Aunque no comparto su juicio inicial (en cursivas) reproduzco el texto tal cual, pues el planteamiento completo me parece una advertencia de los sesgos en que pueden caer estos enfoques. Y es que el autor hace un llamado sobre la historicidad del enfoque mismo.

Restringir exclusivamente la curiosidad al presente y a lo funcional es *antiintelectual e, incluso, anticientífico*. En este caso se considera el cambio

como la organización del pensamiento y conducta de los profesores en jerarquías, que pueden ordenarse de forma sucesiva, desde un punto de vista racional, pero son históricamente neutrales. Se consideran los criterios de conocimiento e intervención para administrar y controlar las organizaciones sociales. Los medios y los fines se unen en un tiempo y espacio unidimensional: **el discurso se centra en si los profesores son o no reflexivos o si la organización escolar permite o no la innovación, pero reflexión y organización carecen de referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo...** Cuando analizamos la implementación y el pensamiento de los profesores, nuestras conversaciones se establecen entorno a una organización institucional escolar determinada, que se hace plausible, en cierto modo, por nuestra propia participación en tales organizaciones. Convertir el problema de la reforma en una cuestión de “gestión del cambio social” ... **supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables.** (p.31) (cursivas y negritas mías)

Hasta este momento son varios los puntos que he expuesto sobre las dificultades que pueden enfrentarse al formar al docente en la investigación acción, al nivel de la reflexión de la práctica, vale un listado:

- 1) Aunque se reflexione sobre la práctica y otras miradas completen ese proceso (visión de Latorre), no es suficiente para cuestionar la realidad social, en tanto el docente no logre asumirse como sujeto histórico.

- 2) La solución de problemas, alcanzada incluso en un proceso que considere un diagnóstico, la elaboración de un plan, realizar la intervención a través de la acción y concluya con alguna observación final, digamos evaluación del proyecto de intervención (reflexión de Carr y Kemmis); tampoco es suficiente sino se reconoce que requiere de una conciencia en el docente que surge de la práctica asumida como histórica.
- 3) Se requiere reconocer en la práctica, no solo en el discurso académico, que el conocimiento es un producto cultural y no es “neutral”; además, hay una forma colectiva o participativa de producir conocimiento (recuperando a Fals Borda), que es más bien un proceso colectivo de reflexión, que bien puede el docente gestionar.
- 4) La reflexión de la práctica requiere de la comprensión del contexto social e histórico, (haciendo caso a Popkewitz) junto con el cuestionamiento epistemológico del conocimiento científico; así como de los mismos saberes emergentes, pues de no hacerlo se caería en el mismo error de ignorar su historicidad.

Ahora bien, tanto la reflexión de la práctica docente como la comprensión de su contexto (o múltiples contextos) constituyen el diagnóstico, que el docente ha de construir como parte de un proyecto de intervención educativa. Elliot (2000) considera que la investigación acción está directamente relacionada con el diagnóstico como una forma de realizar investigación educativa.

La “investigación-acción” en cuanto fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa, y sus relaciones con otras formas

de reflexión sobre la práctica... ha sido descrita... como “reflexión relacionada con el diagnóstico”... porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración. Estas distinciones indican que existen diversas formas de reflexión en relación con los diferentes aspectos de la práctica. Es más, es evidente que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica. (Elliot, p. 4)

Elliot integra la investigación acción al proyecto de intervención educativa a través del diagnóstico, de manera que facilita la articulación entre la investigación y la intervención. Aunque el diagnóstico regularmente se va a circunscribir a la acción docente en el contexto escolar, en tanto que los productos de la investigación acción tendrán como eje los saberes de los agentes educativos en su contexto laboral-institucional referenciados con conocimientos pedagógico-didácticos, así como disciplinarios, acordes a la temática de la problemática abordada.

Aún hay más, Elliot le da un **propósito**¹¹ a la investigación acción:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica, sino que indica, de manera más

¹¹ Señalar propósitos es común en las planeaciones, sin embargo, mi cuestionamiento va en el sentido de que no es pertinente adelantarse a los resultados de un proceso de investigación.

general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión. (p. 5) (cursivas en el original)

Otra característica que nos comparte Elliot es que *“La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.”* (p. 5) (cursivas en el original)

Este autor es uno de los referentes metodológicos más importantes sobre la investigación acción, pero a mi juicio hace de ésta, una herramienta instrumental. ¿Por qué la comprensión de la problemática no lleva a la acción? ¿acaso está de fondo el poder que obliga a reconocer a la institución escolar como “natural, normal e inevitable”? Considero que en la propuesta de Elliot la respuesta es sí y, no está dispuesto siquiera a sugerir el cambio en la institución, a menos que la fortalezca.

Hay más, señala “que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo para la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente, surgen de la deliberación práctica.” (p. 4) Y es algo por lo que aboga que no ocurra, pero es precisamente eso lo que propone la investigación acción.

Lo que distingue al investigador activo... [es que] quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto... los investigadores educacionales críticos, incluyendo los de la tendencia activa, adoptan una noción de la realidad que es *dialéctica*. Es decir, que reconocen que las situaciones sociales comprenden aspectos <objetivos> en los que ningún

individuo particular puede influir en un momento dado, y que para cambiar la manera de actuar de las personas puede ser necesario cambiar la manera en que dichos factores limitan la acción; al mismo tiempo admiten que el entendimiento <subjetivo> que las personas tienen de las situaciones también puede ser otro factor limitativo de la acción, y que es posible cambiar ese entendimiento. (Carr y Kemmis, p. 193)

Si bien coincido con el planteamiento de estos autores, quiero destacar que para el proceso formativo de docentes, desde mi perspectiva lo más relevante es **el reconocimiento de esas situaciones sociales que no podemos cambiar en lo individual**, que no podamos cambiarlas no significa que nos empecinemos en abordarlas y en cambio pareciera que nos esforzamos en ignorarlas; lo que puede hacerse es iniciar los procesos de transformación reconociéndolas, exponiéndolas ante los demás, reflexionándolas en colectivo, registrándolas en los mismos procesos reflexivos de los proyectos de intervención, incluirlas como parte de la problematización.

Freire (2004) propone que:

... la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento*. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproductora* ni mera *desenmascaradora* de la ideología dominante. (p. 45)
(cursivas en el original)

En la MEB se nos sugiere elegir la problemática en la que sí podemos incidir, lo que metodológicamente se asemeja a la delimitación de un tema, la pregunta es ¿conviene ignorar esas situaciones sociales complejas, no abordarlas, no mirarlas, aunque influyan en nuestra práctica docente? Podemos responder afirmativamente y estar de acuerdo si partimos de la percepción que va a dificultar y ralentizar nuestro proyecto para la titulación, pero no tiene que ser así, lo importante es tener clara consciencia de lo que se hace y del porque se hace, pues si no reconocemos lo obvio, de origen significa que podríamos estar tomando decisiones técnicas que, además y de manera indirecta, reproducen la instrumentalización de la investigación acción.

Estas situaciones sociales complejas son identificables en los diferentes contextos de la práctica docente y de la institución escolar, precisamente abordarlas para su análisis y reflexión es parte de la formación del docente que se reconoce como ser histórico.

No quiero dejar pasar otro cuestionamiento a Elliot, sobre la “suspensión temporal de la acción hasta alcanzar la comprensión más profunda del problema”; no es imposible lograr ese espacio temporal para la reflexión y comprensión, incluso parece ser necesario si somos partidarios de la práctica reflexiva; pero va en contra de la realidad que como docentes enfrentamos en el día a día, Perrenoud, un teórico de las competencias, señala: “Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la *experiencia* de los profesores”. (2009, p. 7)

Y qué tal si hacemos práctica reflexiva con claridad crítica de la política educativa, de los contextos escolares y sus currículos formales y ocultos, así como desde el cuestionamiento de los enfoques pedagógicos y sus estrategias didácticas.

César Cascante (2013), propone:

La investigación-acción se mueve hoy mayoritariamente dentro de la razón instrumental del capitalismo neoliberal en el que no le es posible más que **seguir trabajando sin plantearse un cuestionamiento radical de la racionalidad de los fines de mejora de la productividad educativa**. Es decir, a lo más que aspira la corriente mayoritaria de la investigación-acción en el ámbito educativo es a optimizar un determinado producto mediante la participación de los implicados en la unidad de producción (profesionales de la educación, trabajadores sociales, estudiantes, padres, madres, etc. vinculados a un centro educativo) para disminuir los casos de fracaso escolar en su propio centro, conseguir que sus alumnos continúen estudios o consigan empleos, etc. (p.47) (negritas mías)

Parece ser que lo que está sucediendo en la unidad 097 es un síntoma de procesos más complejos y generales, a nivel global y en relación directa con la reproducción del capital. Al respecto Cascante dice:

Buena parte de lo que podemos denominar Pedagogía Crítica ha estado muy relacionada con la idea de emancipación y lucha ideológica contrahegemónica. También con la idea de que el trabajo de enseñar es un camino inacabable que se hace al andar.

Ese proceso permanente de revisión de la práctica educativa guiado por la idea de emancipación se denomina investigación-acción crítica o investigación participativa.

En este artículo intentaré realizar una aproximación a lo que hoy, en la crisis del capitalismo del siglo XXI, puede significar la investigación-acción crítica. (p.46)

Cuando menciona la crisis del capitalismo del siglo XXI, me pregunto ¿acaso el capitalismo no genera crisis cíclicas? y ¿acaso los intelectuales no las perciben recurrentemente, proponiendo siempre caminos alternos? El caso de la investigación acción me parece paradigmático sobre como las relaciones capitalistas incorporan las disidencias, haciéndolas partícipes de la reproducción cada vez más aguda del capital.

En el caso de España la investigación acción es parte del currículo, pero más que abordar el desarrollo curricular, se le ubica en segundos o terceros niveles de concreción del mismo. (Cascante, p.49) Muy similar al caso de la unidad 097, aunque acá, desde la reflexión práctica de los docentes investigadores fue que se incorporó como la metodología ideal para la formación docente, claro que con la intención de conservar su sentido emancipatorio.

En el período que va de 1994 hasta más o menos la fecha que escribe el artículo en 2013, Cascante señala que:

es el tiempo en el que se produce el... proceso de colonización de la educación por los *intereses* de la economía neoliberal... El rasgo más general de este periodo es... la *normalización*, de las **teorías del capital humano**...

produce la incorporación a la educación de otros conceptos nacidos en el mundo de la empresa, como los de calidad total, organizaciones que aprenden, etc. El currículo por competencias completa el panorama...

En la situación actual la investigación-acción curricular aparece en el terreno colonizado por el currículo por competencias y las organizaciones que aprenden. Pero, sobre todo, **como un elemento más de credencialismo meritocrático para los profesores, con su mercado (no muy pujante comparado con otros) de congresos, publicaciones y demás.** (p.49)
(negritas mías)

Es posible reconocer las motivaciones que abren las puertas de las instituciones educativas a la investigación acción, y cómo desde la investigación educativa se le incorpora como herramienta metodológica para la formación docente. Pero la semilla sigue esperando germinar en un proceso emancipatorio, para ello se requiere que en los resultados de los ejercicios de investigación acción se haga una auto crítica. Identificando, de ser posible, el camino tomado, entre la instrumentalización o la emancipación.

4. Reflexión de mi práctica docente

4.1 Descripción de mi práctica docente

En décadas recientes la reflexión sobre la práctica se ha vuelto relevante en la formación de los docentes, se ha convertido en el punto nodal para la implementación del currículo institucional que marcan los programas educativos.

Si bien el *estilo de enseñanza* surge de las experiencias de enseñanza y de la formación académica, mi estilo de enseñanza se vuelve práctica docente en los diferentes espacios en que oficio mi docencia. Mi práctica es un proceso dialéctico que se da en la autorreflexión en los distintos contextos educativos en los que la realizo, procurando sea crítica y ética aunado a los ajustes de la práctica misma.

Como ya expuse en otro momento, a lo largo de mi vida he acumulado diferentes experiencias educativas, aunque mi docencia reciente es post pandemia, desde el año 2022 como profesor de asignatura en la unidad 097, de manera paralela he realizado los estudios de la MEB lo que me ha impactado significativamente.

En algún momento se me recomendó enfocarme en un solo contexto, con la intención de identificar una problemática y diagnosticarla adecuadamente, no obstante, mi testarudez, más no confusión metodológica, se debe a que ésta es mi práctica docente, la que desempeño en ambas modalidades con diferentes roles, con todos los supuestos contextuales que ya he abordado: formación académica, experiencia profesional en la docencia e historia de vida, que se suman a mi actividad intelectual que he puesto a prueba constantemente al aproximarme a los contenidos de las diferentes asignaturas y sobre todo con una práctica reflexiva.

Describir mi práctica es un proceso dialéctico y por tanto de transformación constante, ocurre en los contextos de la plataforma digital que ofrece la UPN, frente a grupos de recursamiento y recientemente en tutorías. Concretamente en las licenciaturas de LEIYP (como asesor y tutor en la licenciatura en línea en Educación Inicial y Preescolar), LEP (como tutor en la licenciatura en línea en Educación Primaria) y LEP 08 (docencia entre presencial y a distancia en las plataformas *Zoom* y *Meet* en la licenciatura en Educación Preescolar plan 2008, con asignaturas de recursamiento) así como en la preparación y aplicación de exámenes extraordinarios de la misma LEP 08.

4.1.1 Práctica docente en LEIYP

En cuanto a la descripción de mi práctica en la LEIYP, cumpla con el rol de asesor, mis acciones consisten en dar apertura al curso, revisar y retroalimentar las actividades que suben las alumnas a la plataforma, hacer seguimiento en los foros, considerados también como actividades. Acciones que se hacen a partir de rúbricas, que están estandarizadas. Junto a los contenidos disciplinares se revisan aspectos formales, por ejemplo, la coherencia de los textos escritos por las alumnas, el uso que hacen de referentes conceptuales (retomados de las lecturas o videos revisados), la formalidad académica (notas, citas, parafraseo), así como valorar el nivel de logro alcanzado conforme a las rúbricas.

A continuación, presento como ejemplo, las Instrucciones de una Actividad Integradora (Figura 3) así como parte de la rúbrica que se aplica (Figura 4)

Actividad integradora. Funciones del Agente Educativo

1. Considere el diagrama de flujo, de la actividad 3, con las funciones del Agente Educativo para autoevaluar las que le falta desarrollar para profesionalizar su labora educativa.
2. Elabore un trabajo de mínimo 2 cuartillas en torno a las funciones, incluya citas que den argumentación al escrito y la bibliografía.
3. Suba el escrito a este espacio de tarea para ser calificado por su asesor (a).

Grupos separados: 24-2-G02

Sumario de calificaciones

Participantes	30
Enviados	0
Pendientes por calificar	0

[Ver todos los envíos](#)
[Calificación](#)

Figura 3

Calificación:					
Aprendizaje colaborativo	No participa en el foro 0 puntos	Participa en el foro sin argumentación ni reflexión dentro del tiempo determinado para la actividad, con información sobre el tema, y sin considerar las indicaciones marcadas para propiciar el aprendizaje entre el grupo 1 puntos	Participa en el foro con algunas descripciones sobre su aprendizaje dentro del tiempo determinado para la actividad, sin considerar las indicaciones marcadas para propiciar el aprendizaje entre el grupo 2 puntos	Participa en el foro con argumentación y reflexión dentro del tiempo determinado para la actividad, de acuerdo con la mayoría de las indicaciones marcadas para propiciar el aprendizaje entre el grupo 3 puntos	Participa en el foro con argumentación y reflexión, dentro del tiempo determinado para la actividad, de acuerdo con todas las indicaciones marcadas para propiciar el aprendizaje entre el grupo 4 puntos
Integración de saberes	No entrega la actividad integradora 0 puntos	Elabora la actividad integradora sin argumentos conceptuales, normativos (historias de la educación preescolar) y conceptuales (Funciones del AE), en la integración de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal) orientados a la transformación de	Elabora la actividad integradora (video, wiki, texto, etc.) con base en argumentos normativos (historias de la educación preescolar) y conceptuales (Funciones del AE), insuficientes en la integración de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal)	Elabora la actividad integradora (video, wiki, texto, etc.) con base en argumentos normativos (historias de la educación preescolar) y conceptuales (Funciones del AE), suficientes en la integración de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal)	Elabora la actividad integradora (video, wiki, texto, etc.) con base en argumentación normativos (historias de la educación preescolar) y conceptuales (Funciones del AE), sólida en la integración de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal)

Figura 4

El progresivo conocimiento de los temas me ayuda a cumplir de mejor manera las funciones asignadas, así como la experiencia en el uso de la plataforma me ha facilitado el seguimiento de las entregas por parte de las alumnas. Seguir la planeación conforme a calendario es indispensable para dosificar la carga de trabajo y cumplir así con las metas establecidas para cada módulo.

La asesoría en línea requiere tener buen nivel de competencia en las herramientas digitales que ofrece la plataforma, basada en Moodle, que es ampliamente utilizada por diferentes universidades, siendo su diseño afín al enfoque constructivista (Moodle. *Filosofía*). La mayor parte del tiempo que dedico a esta actividad es en casa en un horario abierto que rebaza por mucho las 10 horas semanales de carga docente que reconoce la universidad.

Las alumnas suben un archivo en formato PDF en el que se hace la revisión de las actividades, sobre el que la plataforma permite algunas acciones en una limitada barra de herramientas (marcar, tachar, insertar texto), cuenta también con un cuadro de diálogo en el cual se puede escribir un texto más largo. (Figura 5)

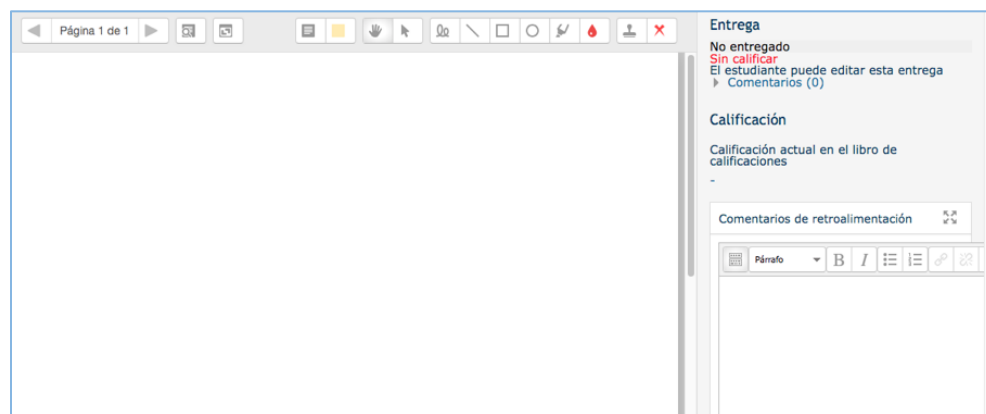


Figura 5

En la parte izquierda de la figura se visualiza el documento que entrega el alumnado, la barra superior muestra las herramientas que disponemos. En la parte derecha inferior tenemos la caja de diálogo para colocar la retroalimentación correspondiente.

Utilizo tres colores para marcar el texto: azul, rojo y amarillo, ya sea como sombra, línea, rectángulo o elipse; la figura de palomeado la utilizo pocas veces (que está en verde) lo mismo que una figura de tachado (que está en rojo). En alguno de los cursos expliqué el código de utilizar un color u otro, pero dejé de hacerlo y ninguna alumna ha preguntado si tiene significado. El código es el siguiente: azul es correcto o adecuado, rojo es incorrecto o equivocado y el amarillo en duda o en proceso, con este último color suelo incluir un breve texto en el documento haciendo alguna pregunta.

A partir de la lectura de su texto anoto la retroalimentación en la caja de diálogo situada en la parte derecha inferior. Siempre inicio con la frase: “Maestra ...”; en algunos casos me extiendo en mis dichos y en otros soy muy breve, como “Muy bien la entrega, gracias” o “Cumple lo solicitado”. Suelo ser más extenso en las primeras actividades entregadas, pues incluyo observaciones generales que deberían corregir en las siguientes entregas, como por ejemplo el uso de las normas APA y la importancia de citar y referenciar sus trabajos.

4.1.2 Práctica docente en LEP 08

Paso ahora a la descripción de mi práctica en la LEP 08, licenciatura que tiene un plan cuatrimestral a cursarse presencialmente en tres años, en cursos sabatinos o en un día a la semana, por maestras en servicio de nivel preescolar, que incluye docentes, directoras, asistentes, tanto de preescolar como de educación inicial o maternal.

Mi práctica no ha sido la misma desde que ingresé a la unidad en 2022 a la que he desempeñado en los años siguientes hasta llegar a 2024, sobre todo la he

modificado a la par de mis estudios en la MEB. En este período he pasado de atender un grupo regular de veintitrés alumnas en octavo y noveno cuatrimestre, a trabajar con una, dos, tres y cinco alumnas en grupos de recursamiento, debido a que la licenciatura cumplió su ciclo y cerró inscripciones, de hecho, trabajé con la última generación de la licenciatura.

Una vez que me asignan el curso reviso el programa, identifico las unidades, los temas y subtemas, los criterios de evaluación, así como las referencias, las cuales busco en la web y en la biblioteca de la UPN para que me sean accesibles desde las primeras sesiones; hecho lo anterior agendo el programa en un calendario, específicamente los días miércoles o sábados, considerando que los cursos tienen duración entre 13 y 14 sesiones. La última sesión la reservo para evaluar y si hay rezago de algún tema también lo procuro abordar en ese día.

Para cada sesión pido a las alumnas que revisen el material correspondiente, así que inicio la clase preguntando si lo hicieron, aunque no necesariamente solicito su participación en ese momento inicial, pues más bien lo tomo como referente de cuál puede ser la participación informada. En los grupos de recursamiento ha sido muy difícil y hasta raro que hagan la lectura previamente a la clase, igual de complicado ha sido realizar cualquier actividad que no sea la exposición de mi parte.

Aunque con el inconveniente que mi letra tiene un trazo bastante malo, recurro mucho al pizarrón, generando mapas mentales, esquemas, tablas y líneas de tiempo. También les solicito a las alumnas pasen al pizarrón a compartir sus comentarios u observaciones. Como resultado muchas veces los mapas mentales son colaborativos; esta estrategia la llevo a promover de modo que pasen una o

varias alumnas al mismo tiempo, con la intención de mantener a todo el grupo involucrado. Incluso teniendo solo una alumna de recursamiento hemos construido esos organizadores gráficos en conjunto.

Previamente a la sesión, tomando como referente el tema o lectura, decido si ocuparé material complementario o si alguna actividad puede abrir o reforzar los contenidos que se van a abordar.

Voy exponiendo gradualmente los contenidos generalmente en el orden que el mismo material va indicando. En cada momento el espacio para la participación de las maestras. Pongo énfasis en generar espacios de diálogo y reflexión. De forma respetuosa hago cuestionamientos dirigidos a la temática, a los documentos revisados y a la experiencia de las maestras. Escucho con atención las respuestas e intervenciones, promoviendo más de una participación; sin llegar al exceso de esperar respuesta de cada una de las alumnas.

El espacio de diálogo se da en un clima de respeto, escuchando y cuestionando un poco más para comprender los dichos que exponen las maestras.

Hago distintos tipos de cuestionamientos, no mecánicamente o como receta, sino que las voy expresando indistintamente conforme se desarrolla la sesión. No son solo para validar la comprensión sino más como curiosidad de cómo se está interpretando la información y la reflexión que se alcanza. Cuestiones sobre:

- El tema: ¿qué saben?, ¿a qué les suena?, ¿cómo podrían relacionarlo con su práctica o experiencia docente?

- Los materiales revisados o la información conseguida: ¿qué dice el autor?, ¿qué le pareció relevante y por qué?, ¿cómo lo aplica a su práctica o experiencia docente? y ¿algo más?
- Los saberes y experiencias de las maestras: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en qué circunstancias?, ¿en qué contexto?

Los procesos reflexivos suelen ser colectivos. La apertura a dar opiniones de las maestras es notoria y se facilita por el clima de reconocimiento a sus saberes que se va construyendo. Hay un respeto por la persona independientemente de sus planteamientos. Algunas maestras llegan a abrir sus participaciones argumentando que “no vamos a estar de acuerdo”, lo que hasta la fecha no ha generado ningún conflicto o ha reducido la intervención de las maestras. En este proceso colectivo de reflexión los comentarios y aportes no solo están dirigidos a mí como su docente sino frecuentemente hacia sus compañeras, por lo que se puede considerar un diálogo de saberes.

Hay líneas delgadas, subjetivas, respecto a la interpretación adecuada de los respectivos saberes que llegan a expresar las maestras, esa línea imaginaria va entre lo conceptual o disciplinar y la experiencia misma. Mi mayor o menor dominio de los temas, así como mi cada vez mayor involucramiento en las ciencias de la educación, son los criterios que pretenden ajustar los saberes previos de las maestras al campo disciplinar o temática a trabajar durante las sesiones del curso.

No siempre ni en todo momento he podido generar ese diálogo. El primer año, en un grupo regular con veintitrés alumnas de octavo cuatrimestre, se llegaron a presentar ciertas situaciones como, por ejemplo, falta de atención, en ese caso

hice evidente esa actitud, simplemente preguntando ¿qué pasa? y con amabilidad hice saber que la próxima respuesta o comentario se les pediría a las maestras que se encontraban poco atentas, y así ocurrió, sin generar algún problema (al menos hasta donde alcancé a percibir)

En ese mismo grupo se daba el caso que la respuesta solicitada tenía una participación poco menos que masiva (todas querían hablar), por lo que algunas maestras optaban por comentar con sus compañeras cercanas sin poner la atención esperada a quien había recibido la palabra. En esos casos me funcionaba desplazarme cerca de quienes generaban el “ruido” sin dejar de poner atención a la maestra que hablaba para todas. Algo similar hago cuando la voz de la participante es débil o la dirigen solo a mí, en esos casos también me desplazo al otro extremo del salón, obligándolas a hablar más fuerte y para todas, en tanto que el grupo le pone mayor atención a su compañera.

En determinadas ocasiones el guion o planeación de la sesión que me he propuesto desarrollar, puede desviarse, en esos casos, para no perderme y tomar otra dirección he llegado a hacer anotaciones personales en el pizarrón para retomarmas más adelante.

En los cursos de recursamiento he implementado un mayor uso de presentaciones en *PowerPoint*, las compartía en el aula utilizando el celular, la tableta o alguna laptop de las maestras, pues los salones que tenía asignados no tenían la posibilidad de usar la pantalla y tampoco gestioné tenerla. En marzo de 2024, en el curso de los sábados en horario 1:00 a 2:30 las alumnas descubrieron un salón destinado para las alumnas (no para las clases), con sillas y sillones

cómodos, con mesas, aunque sin pizarrón, sin eco (que es un problema de la mayoría de los salones) convirtiéndose en un espacio agradable y adecuado para el debate. Fue ahí donde trabajamos las últimas clases.

4.2 Otras miradas de mi práctica docente

En la investigación acción el que investiga busca integrarse a la comunidad, estableciendo relaciones de confianza, participativas, con aquellas personas que le comparten sus situaciones de vida, los problemas que enfrentan, incluso sus expectativas.

En cambio el docente es parte de la comunidad educativa, pero es importante reconocer que desempeña un papel protagónico, representa a la institución y establece relaciones socio-educativas, definidas desde el currículo en tanto materialización de la política educativa; el docente es parte de construcciones socio-culturales e interculturales que definen las interacciones sociales con las alumnas y alumnos y demás personas del contexto escolar, además se establecen muchos otros tipos de relaciones, como económicas, religiosas, políticas, etc.

En una contextualización histórica y cultural, con intencionalidad práctica, con auto percepción de estar desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico, reconociendo que se reproducen relaciones de poder y de género, es que realizo mi práctica docente en el contexto escolar de la UUPN y así la he descrito (a mi práctica), aunque a final de cuentas tal auto- interpretación es una perspectiva de entre muchas otras posibles.

Las alumnas (mis alumnas) aportan otra mirada para la comprensión de mi práctica docente, volviéndose importante la reflexión compartida del quehacer del docente, pues ocurre desde otro ángulo, que abarca aspectos desconocidos, ignorados, ocultos, y que tal vez no quieren mirarse.

De entre las técnicas posibles para hacerme de información, elegí el cuestionario porque da cierta distancia entre quien pregunta y quienes responden, plantear preguntas cerradas limita la elección y reflexión, en cambio las preguntas abiertas si bien circunscriben las respuestas al tema, permiten a quien responde, tomarse un tiempo para comprender la perspectiva del otro y relacionarla con la perspectiva propia; por lo cual apliqué un formulario de Google con ambos tipos de preguntas, con la ventaja que genera estadística sencilla a través de gráficas.

Les solicité su participación a dos grupos de recursamiento, con cinco alumnas en total. No consideré que fuera anónimo dado lo pequeño de los grupos y que estábamos aún en clases, así que las relaciones de poder y de género siguieron siendo parte del contexto al no tratar de esconderlas en el “anonimato” de sus respuestas.

La intención del cuestionario era acercarme a mi práctica desde la mediación que pretendo estar favoreciendo con las alumnas, así como a los resultados de los procesos de aprendizaje, donde he pretendido incidir en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de las alumnas.

4.2.1 Cuestionario a las alumnas

El cuestionario aplicado es el siguiente

Cuestionario sobre tu experiencia como alumna de la LEP.

PRESENTACIÓN

En la construcción de la reflexión crítica de la práctica docente se solicita el llenado de este formulario.

De antemano !Gracias!

Figura 6. Presentación

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

Nombre completo *

Tu respuesta

Curso *

☐ Sistematización de experiencias de aula

☐ Intervención docente en el aula II

Figura 7. Datos de las alumnas y del grupo a que estaban inscritas.

Sobre el curso *

☐ Hubo presentación

☐ Se plantearon los criterios de evaluación

☐ Quedan claros los criterios de evaluación

☐ Se sigue el temario

☐ Se ha revisado bibliografía pertinente

☐ Hay planeación de las sesiones

☐ El asesor improvisa

Figura 8. Percepción del curso

En la figura ocho se solicitó información básica del curso, relacionada con la planeación y organización de este, lo que además sugiere un conocimiento mínimo de los contenidos de la asignatura de mi parte. Se permiten múltiples respuestas, aunque todas las opciones forman parte de un proceso, salvo el “asesor improvisa”,

que da la posibilidad de generar dinámicas no esperadas pero útiles a los objetivos o propósitos del curso.

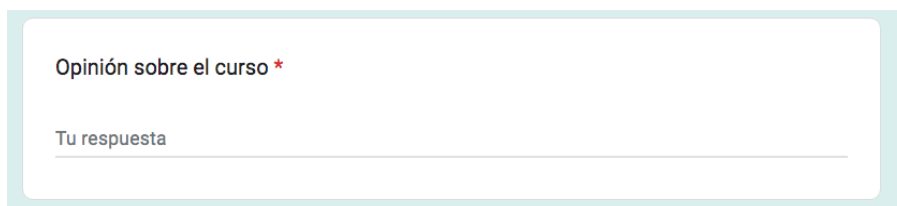
Una interfaz de usuario para una encuesta. En la parte superior, el texto "Opinión sobre el curso" está seguido de un asterisco rojo. Debajo, el texto "Tu respuesta" precede a una línea horizontal para escribir.

Figura 9

Una de las preguntas abiertas es la que se reproduce en la figura nueve. Esperaba desde una percepción positiva sobre el curso hasta una negativa. Implicando posibles referencias a la docencia y al estilo de enseñanza.

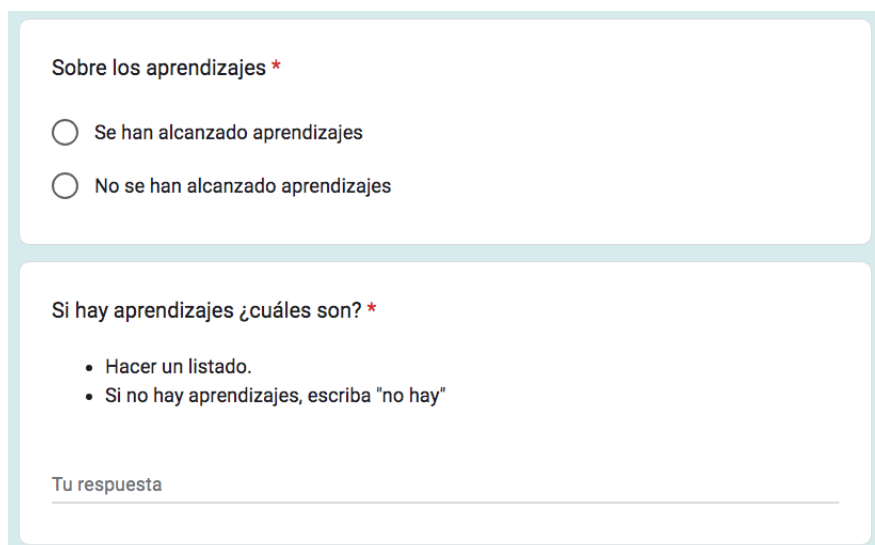
Una interfaz de usuario para una encuesta dividida en dos secciones. La primera sección, titulada "Sobre los aprendizajes" con un asterisco rojo, contiene dos opciones de radio: "Se han alcanzado aprendizajes" y "No se han alcanzado aprendizajes". La segunda sección, titulada "Si hay aprendizajes ¿cuáles son?" con un asterisco rojo, contiene una lista de viñetas: "Hacer un listado." y "Si no hay aprendizajes, escriba 'no hay'". Debajo de estas secciones, el texto "Tu respuesta" precede a una línea horizontal para escribir.

Figura 10

En la figura diez se presentan dos preguntas relacionadas entre sí. En la segunda respuesta esperaba que compartieran conocimientos relacionados con los temas, con la posibilidad de expresar reflexiones sobre las estrategias o actividades didácticas realizadas.

Reflexión sobre los aprendizajes. *

¿Cómo ha logrado esos aprendizajes?

- Dar una respuesta libre o considere las siguientes cuestiones:
- ¿cuál es su papel como alumna?
- ¿cuál es el papel del asesor?
- ¿cuál es la función de los contenidos?
-
- Si no hay aprendizajes, escriba "no hay"

Tu respuesta

Figura 11

En la figura número once se presenta una pregunta semi abierta, buscando la reflexión de tres temas que implican los roles de: alumna, docente y el papel de los contenidos; con la posibilidad que la alumna pudiera tomar una línea autónoma o abordara alguna de las temáticas marcadas.

Sugerencias pedagógicas y didácticas al asesor *

- Dar una respuesta libre.
- Considere que hay diferencias entre pedagogía y didáctica.

Tu respuesta

Enviar

Borrar formulario

Figura 12

En la figura doce se le plantea a la alumna la posibilidad de sugerir (orientar) al docente, en cuestiones pedagógicas o didácticas, sin embargo, sin ser consciente tuve el prejuicio y desvaloré los conocimientos de las alumnas cuando hice la aclaración “hay diferencias entre pedagogía y didáctica”

4.2.1.1 Respuestas de las alumnas al cuestionario

A continuación, reproduzco tal como se recuperaron las respuestas dadas por las alumnas. (Figuras 13 a 17)



Figura 13

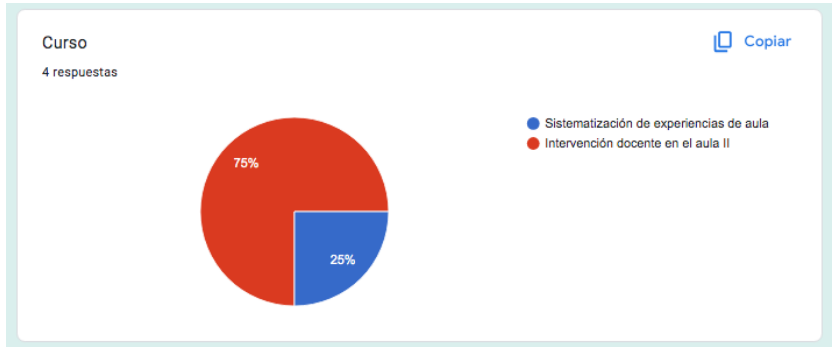


Figura 14

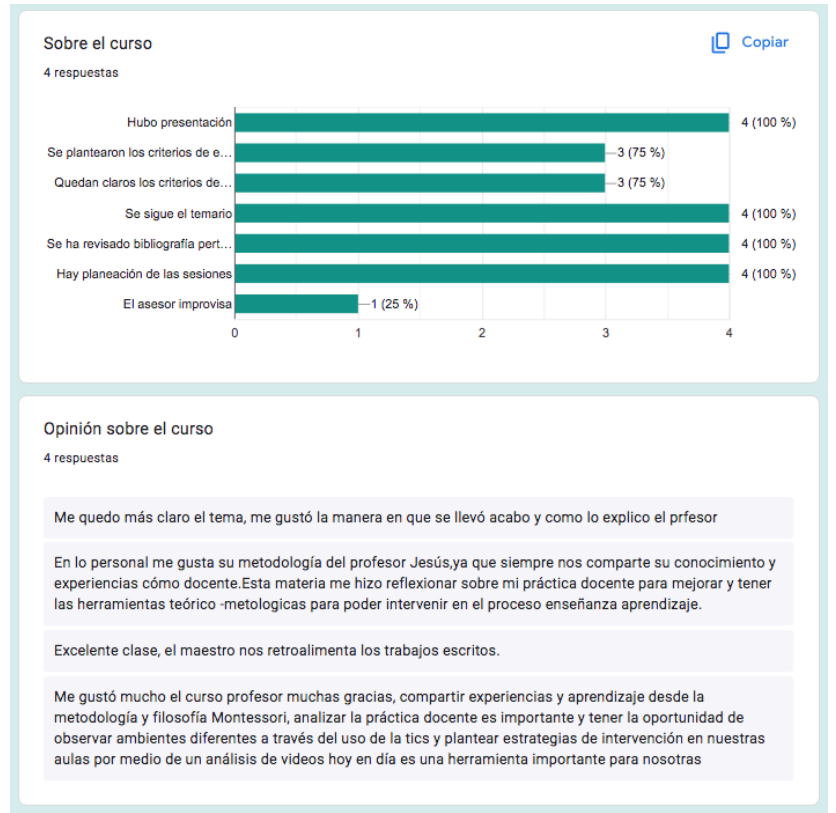


Figura 15



Figura 16

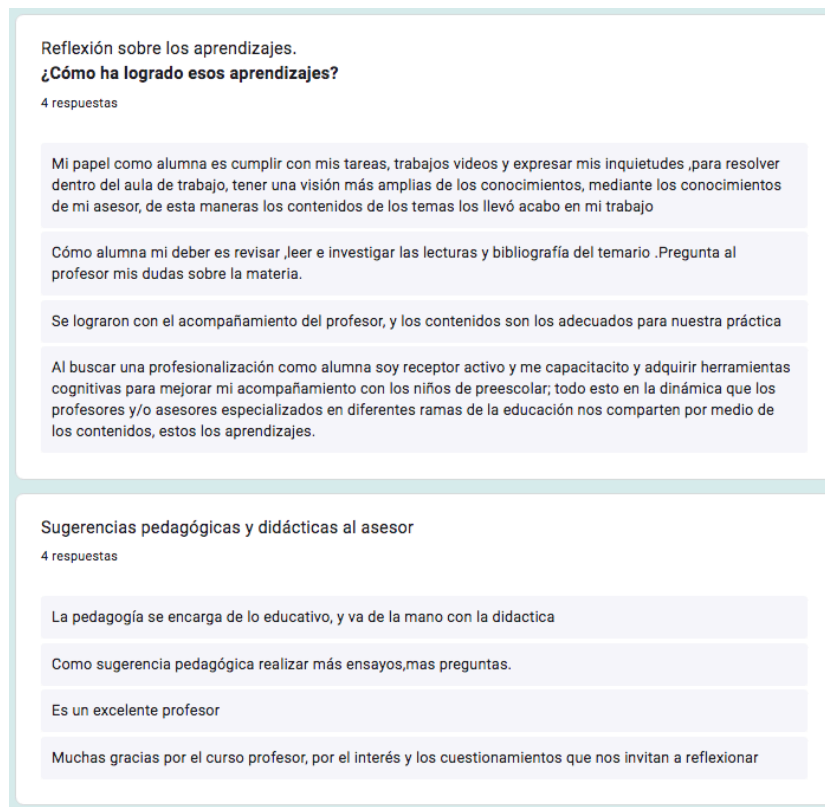


Figura 17

4.2.1.2 Resultados del cuestionario. Otra percepción de mi práctica docente

La población era de cuatro alumnas en el curso 1 (Sistematización de experiencias en el aula) y dos alumnas en el curso 2 (Intervención docente en el aula II). Una alumna estaba inscrita en ambos cursos, pero significativamente no contestó el cuestionario. Por lo que solo hay cuatro respuestas. Se listaron a las alumnas de forma consecutiva 1, 2, 3 y 4, conforme fueron enviando el formulario, que es el orden que asigna la plataforma, lo que facilita la identificación.

Más allá de la estadística, encontré poco interés en dar respuesta al formulario, se insistió varias veces para que lo hicieran. Una alumna del curso 1 (el número tres) abandonó desde inicios del cuatrimestre, por lo que sus respuestas no pueden tomarse en cuenta, no obstante, respondió el cuestionario con respuestas muy favorables hacia mi persona.

La **pregunta 1** es sobre el curso en que estaban inscritas.

En la **pregunta 2**, “Sobre el curso” con siete indicadores, se trata de una secuencia que se refiere a si hubo o no planeación del curso y de las sesiones. Con un indicador de control, pero que también es una característica de mi práctica docente, el indicador dice: “el asesor improvisa”, lo cual es cierto y no lo planteo de forma negativa sino por la misma interacción con las alumnas, dependiendo de las respuestas que se den en clase; no obstante, no se percibió como una variable positiva y no fue elegida por tres de las cuatro alumnas.

La **pregunta 3**, “Opinión sobre el curso”, era totalmente subjetiva, con la intención de reflejar el ambiente de aprendizaje, que antes he caracterizado como “flexible”, “horizontal” y de “respeto”. Considero que se cumplieron las

características señaladas, en particular la de horizontalidad, en el sentido de igualdad de saberes (alumna 4, que menciona la filosofía Montessori). Vale el comentario que he logrado identificar a cada una de las alumnas que respondieron, no solo por su nombre sino por su estilo al expresarse, el contenido que manifiestan o la distancia real de confianza entre las alumnas y yo, incluyendo el caso de abandono del curso.

Pregunta 4. “Sobre los aprendizajes”. Es el contexto para valorar si consideran que hubo o no aprendizajes.

Preguntas 5 y 6 representan el producto de la relación didáctica y pedagógica entre las alumnas y yo; no es una evaluación, pero se espera refleje aprendizajes específicos (**pregunta 5**) y se solicita la reflexión sobre el proceso que siguieron para apropiárselos (**pregunta 6**).

En estas respuestas hay elementos que pueden considerarse como logros, pero no son necesariamente específicos a los cursos que impartí. Nuevamente la alumna 4, presenta elementos que si son específicos del curso. La alumna 2, pudo haber reflejado aprendizajes muy específicos que se abordaron, pero no lo hizo. La alumna 3 es quien intento simular su asistencia al curso. Con la alumna 1 se trabajó más en forma de asesoría (aunque era parte del grupo no podía asistir regularmente) por lo que el aprendizaje fue mucho más individual y personalizado.

Respecto a cómo consideran las alumnas que lograron los aprendizajes. La alumna 1 refleja su proceso autodidacta. La alumna 2, a mi parecer no expresa un cambio en su reflexión como docente, se identifica como única responsable del proceso (supongo que hay relación al hecho que es el cuarto curso que toma

conmigo, dos con su grupo de última generación y dos de recursamiento). La alumna 3 simuló las respuestas por lo que no son válidas. La alumna 4 representa ese crecimiento profesional, la reconozco y se reconoce como discente y a su vez docente de educación básica.

En la última pregunta sobre sugerencias pedagógicas y didácticas hacia mí, en tanto asesor, se pueden considerar válidas dos respuestas, la alumna 2 se remite nuevamente a sus procesos internos al proponer “más ensayos, más preguntas”, la alumna 4 ejemplifica mi estilo de enseñanza a partir de mi “interés y cuestionamientos” que les hago, así como el producto que espero se alcance, que es “la invitación a reflexionar”; que a mi entender es parte del pensamiento crítico. La alumna 1, se perdió en la respuesta tratando responder que son la didáctica y la pedagogía. La alumna 3, como ya mencioné, abandonó el curso.

4.2.2. Dos evaluaciones de mi práctica. Evaluación estandarizada desde la institución y evaluación de mi práctica por una alumna de recursamiento

Hay una evaluación estandarizada que se aplica a los docentes de la unidad, en su momento solicité o se me hizo llegar la que corresponde al período de recursamiento entre octubre de 2022 y febrero de 2023. Consta de 15 ítems (Tabla 2) y se obtuvieron los resultados y conclusiones que aparecen en las Figuras 18 y 19.

Criterios para la evaluación docente UUPN 097 sur*	
1. Asistencia del docente 2. Puntualidad del docente 3. Preparación de clase 4. Dar a conocer programa, actividades, forma de evaluación y de trabajo al iniciar el curso 5. Seguimiento a programa de estudios 6. Dar a conocer la importancia de los objetivos del curso en relación al ejercicio de la profesión 7. Propuesta didáctica 8. Instrucciones claras para el desarrollo de actividades de aprendizaje	9. Retroalimentación en el proceso de aprendizaje 10. Evaluación de productos y actividades con base en los criterios establecidos 11. Motivación para aprender 12. Dominio de los contenidos 13. Trato respetuoso (atendiendo la diversidad) 14. Criterios de evaluación claros 15. Establecer reglas de convivencia de forma conjunta * Los criterios se simplificaron en su redacción

Tabla 2

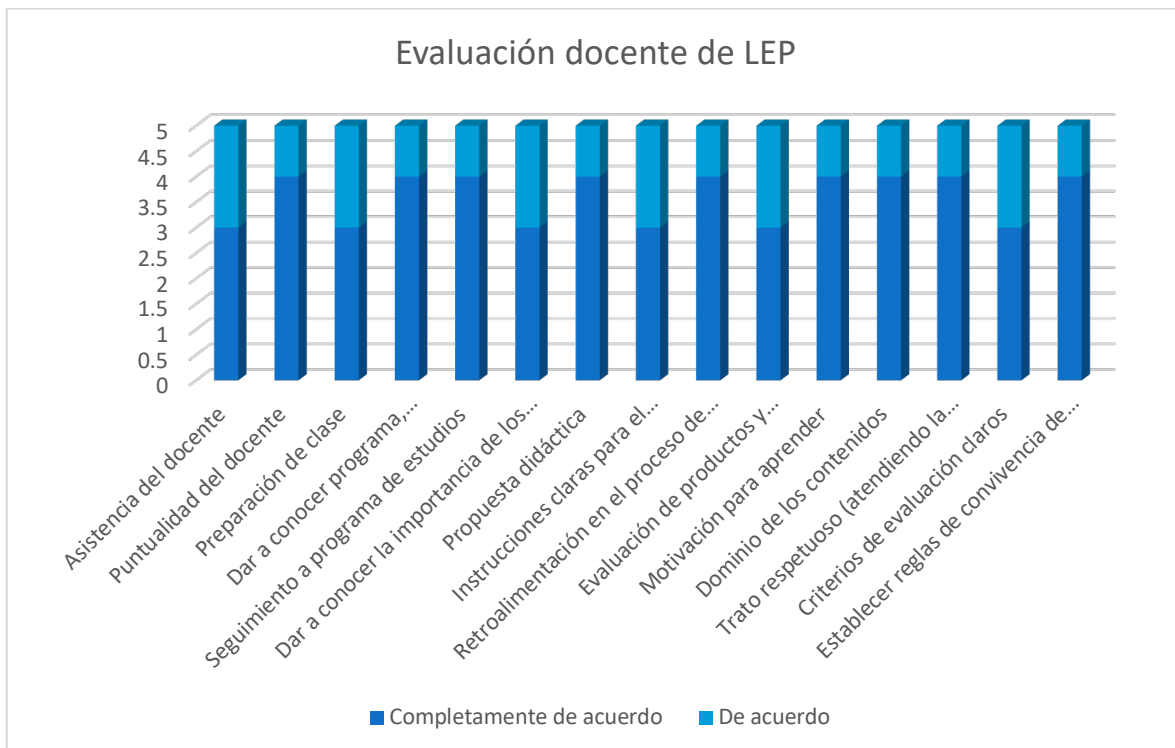


Figura18. Gráfica de barras en columna apilada

Si bien es notoria una distribución entre los criterios De acuerdo/ completamente de acuerdo, se establece una valoración adecuada del desempeño docente en función del predominio de dichos ítems en aquellos referidos a las necesidades y características propios del trabajo realizado. No se observan respuestas que indiquen contradicciones ante lo planteado o que brinden indicios de malestar por parte del estudiantado. Cabe destacar que el número de alumnos que contestaron el cuestionario es un factor que influye en la construcción de los porcentajes presentados.

Figura 19 Interpretación de los datos

A diferencia de las conclusiones a las que llega el docente que revisa la evaluación, veo ambos criterios cargados a la valoración positiva de los ítems considerados y esa sería mi interpretación, como **tendencia hacia un extremo** o al otro, pero no como una “notoria distribución” entre dos valoraciones.

Por ejemplo, ¿cuál es la diferencia entre **completamente de acuerdo** y **de acuerdo** respecto a la asistencia del docente?, sobre todo que no he faltado a ninguna sesión o que suelo llegar al salón de clase no solo a tiempo sino varios minutos antes, la diferencia está en la percepción sobre la valoración, por parte de la alumna, y no sobre la acción del docente, pues lo concreto es que llego a mis clases y además llego a tiempo, elegir “de acuerdo” es un hecho, que no es una apreciación con menor valor a “completamente de acuerdo”, es decir, significan lo mismo.

Se tendría que cambiar el planteamiento de la pregunta o la valoración que se hace de ella, por ejemplo ¿de las 14 sesiones a cuántas faltó el docente? ¿a cuántas llegó tarde? Aunque es más importante preguntar ¿de las 14 sesiones en cuántas inició a tiempo? ¿en cuántas intencionalmente perdió el tiempo?, pero entonces no estaríamos tratando la evaluación docente de forma genérica a través de un formulario, se requerirían otros instrumentos, como la entrevista, que pudiera

aplicarse complementariamente cuando las tendencias apuntan a una u otra dirección.

Otra mirada sobre mi evaluación docente ocurrió cuando en los grupos de recursamiento solicité se me hiciera una evaluación por escrito, hay que tener en cuenta que la alumna que respondió fue de una asignatura donde solo estaba ella inscrita, esto fue en noviembre de 2023. Reproduzco sus dichos en la figura 20.

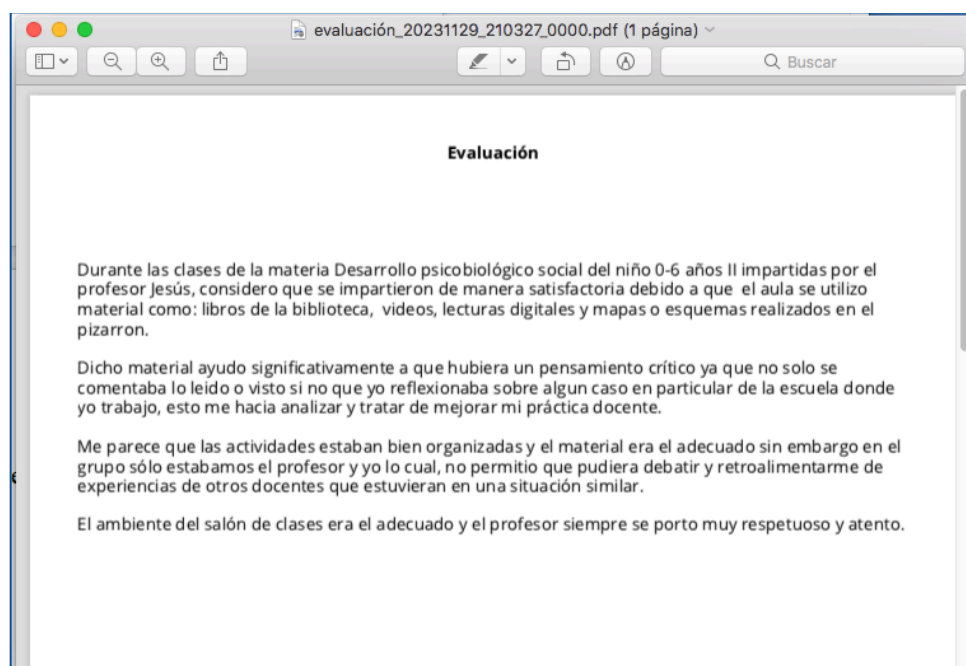


Figura 20

Me parece pertinente señalar el contexto de la evaluación, pues de alguna manera dirigí la respuesta, al externarle la necesidad que tenía yo de conocer sus opiniones sobre si hubo reflexión y aplicación de la información. Al leer el documento da la impresión de ser una carta de recomendación, pero más allá del estilo de escritura hay que tener en cuenta que hay relaciones de poder implícitas en la interacción entre docente y alumna, las que parecen estar presentes en la evaluación que se me hace.

En las evaluaciones anteriores encuentro congruencia entre lo que expresan las alumnas, sea de forma directa mediante un escrito o en el formulario que oculta la identidad de quien evalúa, y la intención de la mediación que he buscado; no ser obstáculo para sus aprendizajes, diversificar las estrategias, vivenciar una docencia horizontal, compartir las reflexiones sobre la contextualización de los contenidos.

4.2.3 Conclusiones de las otras miradas sobre mi práctica, desde los cuestionarios y evaluaciones

Al interpretar los resultados de la aplicación del cuestionario y las evaluaciones que se me han hecho, encuentro equilibrio en lo que se refiere a los aprendizajes que señalan haber logrado las alumnas y mi intervención docente en la mediación de esos aprendizajes, considero que no me convertí en un obstáculo en su formación, y reconozco que poco a poco puedo ser yo un factor de cambio. Reconozco que el estilo de enseñanza que he construido es congruente entre lo que describo de mi práctica y los comentarios que recupero de mis alumnas.

4.3 La reflexión sobre mi práctica docente

Reflexionar sobre la práctica, preguntarme ¿qué hago en el aula? ¿cómo lo hago? ¿por qué lo hago? ¿lo hago bien? no se ha dado directamente en la experiencia docente, sino en mi formación profesional al convertirme en estudiante de la MEB; en otras palabras, la reflexión sobre mi práctica es parte de mi profesionalización como docente y no de mi docencia en sí. Mi formación sociológica y tener conocimiento previo de la investigación acción como una metodología participativa tampoco me llevó directamente a la reflexión de mi práctica docente.

Desde la Sociología se proponen diferentes interpretaciones de la realidad social, entre ellas tenemos la de Althusser (1970) que dice: “para existir, **toda formación social debe... reproducir las condiciones de su producción**” (p.5) (las negritas son mías)

¿Qué se aprende en la escuela? Se profundiza más o menos en los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir, contar, en fin, algunas técnicas y muchas cosas más...

Pero, además, y al mismo tiempo que esas técnicas y esos conocimientos, se aprenden “las reglas” de buenas costumbres, es decir, las normas que deben observarse según la posición que todo agente de la división del trabajo está “destinado” a ocupar: reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional... en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase.

... en un lenguaje más científico, diríamos que la reproducción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión con el fin de que éstos aseguren también “por medio de la palabra” el dominio de la clase- dominante. (Althusser, p.7)

En mi formación académica y profesional el análisis de Althusser adquiere mucho sentido al tiempo que he formulado las preguntas enunciadas previamente,

las cuales guían la reflexión de mi práctica docente. Las repuestas necesariamente son el producto de la reflexión de la práctica en la práctica, como parte del pensamiento crítico.

- **¿Qué hago en el aula?** Comparto saberes y experiencias. En los saberes están incluidos los contenidos temáticos de cada una de las asignaturas, las diferentes formas en que son asimilados e interpretados en los contextos personales, familiares y laborales de las alumnas y míos.
- **¿Cómo lo hago?** A través del diálogo horizontal. En un diálogo pedagógico pues tengo una intención formativa hacia las maestras que han sido mis alumnas. No es la única estrategia que sigo, pero si es la más relevante y sobre la que he profundizado más. Es horizontal porque asumo que me construyo en la relación entre docente y alumnas.
- **¿Por qué lo hago?** Por el ejercicio mismo de la profesión docente, con un sentido ético y con el convencimiento de que la sociedad debe y puede cambiar y, para lograrlo, se requiere de la continua reflexión crítica de la realidad. En el pensamiento de Althusser (1970) las reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional son reglas del orden establecido por la dominación de clase; y considero es correcta la interpretación, aun así, desde la subordinación es factible construir las utopías.

Como valores éticos de la labor del docente se pueden señalar su competencia profesional, su responsabilidad ante la profesión, a la vez que su compromiso ante la sociedad. Tales valores se oponen a las malas prácticas que lastimosamente en ocasiones se encuentran presentes en el desempeño de esta

labor, tales como el ausentismo, la apatía académica, el negar o disminuir el papel del alumno, la simulación, la resistencia a los cambios, el credencialismo, la participación en grupos de poder para influir negativamente o en favor de intereses sectoriales o ajenos a la actividad docente, entre otros. (Ramos y López, 2019)

- **¿Lo hago bien?** Lo hago con plena conciencia del acto educativo, reconociendo que el fin de mi práctica docente es la mediación y que aprendo al enseñar. En el sentido que expresa Freire (2004, p.12) “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” o lo que es lo mismo “no hay docencia sin discencia” más allá del modelo pedagógico que indique el currículo y de los contenidos disciplinares.

5. Problematicación de la realidad docente

Al reingresar en el año 2022 como docente en la UUPN 097 sur y a tan solo unos meses de estar laborando me percaté de un problema inmediato, que la licenciatura en que impartía clases terminaba su ciclo en la universidad, por lo que la opción de impartir clases se limitaría a las asesorías de las licenciaturas en línea.

Considerando que mi relación laboral con la universidad es de asignatura y con pocas horas, por lo que el ingreso económico era y sigue siendo bajo, el equivalente a un salario mínimo actual (año 2024). Por si fuera poco, cada cinco meses y medio nos cortan la relación laboral sin derecho al finiquito correspondiente, quedando una quincena sin ingreso (suman un mes al año) aunque estemos en períodos regulares de clase, sea virtual o presencial. De forma dolosa en los recibos de pago se nos adscribe a unidades distintas a la 097, y aunque en principio nos dejaban el mismo número de plaza, recientemente (febrero 2024) “corrigieron” esa torpeza administrativa y nos asignan plazas distintas, todo con la finalidad de no generar antigüedad laboral.

Es una práctica muy común de las instituciones de gobierno actuar contra los derechos laborales de sus empleados. Administraciones priistas, panistas y morenistas tienen las mismas prácticas, de manera que el Estado atenta contra los derechos laborales de sus trabajadores, el cambio moral, bandera ideológica del actual régimen, debe iniciar desde dentro del sistema.

Así que ingresos precarios y vida austera, cada vez con más deudas, son el contexto no visible que me acompaña. A lo que debo agregar que en este último año de estudios en la MEB hay una convivencia desafortunada en el grupo de la

especialidad, que me ha llevado a contar los días de clase que faltan deseando termine lo más pronto posible. Este aspecto de la vida estudiantil es complicado e incide directamente en la formación académica. Una compañera de estudios ha publicado en sus redes sociales *“decepcionada de la especialidad que elegí... espero este martirio termine las últimas 4 clases que faltan”*.

Lo anterior lo incluyo en este trabajo, porque son ejemplo de las realidades (problemas) que vivimos todas y todos en la docencia, particularmente en el proceso formativo, en este caso dentro de la universidad pedagógica, que significativamente propone la reflexión de la práctica, lo que implica precisamente la comprensión de los contextos, incluidos necesariamente el personal, familiar y laboral.

En la decisión de vida que tomé, he apostado por mi profesionalización, alcanzar el grado de maestro; que, si no ofrece más posibilidades creo que por lo menos me iguala (como en un “tandeo”) en expectativas de empleo.

Consecuentemente, dar clases en la MEB se volvió mi aspiración e inspiración. Solicité el favor de combinar ser docente y alumno en la unidad, y se me ha dado esa oportunidad, que me implica un compromiso, el cual debo cumplir y reconocer, tanto por el apoyo de la dirección, como de mis docentes en la MEB y, en general de la mayoría del cuerpo docente en la unidad 097. Incluso con los administrativos que llegan a preguntar ¿cómo le va profesor? ¿ya casi termina? También me he enterado de que ha habido voces contrarias entre algunos docentes, incluso dudas, arrepentimientos y algo así como recriminaciones.

Es así mi realidad docente, donde tengo pocas alumnas de recursamiento y una función instrumental en línea; de ahí que mi interés se circunscriba a los

espacios de mi práctica, pero en lo que toca a la misma formación docente, la que me profesionaliza en la unidad 097. Por ello, al indagar sobre el contexto institucional donde laboro es que me he acercado a la formación que ofrece la MEB, donde la investigación acción se ha promovido como parte del currículo real, pero no es parte del currículo formal.

La problemática en la que pretendo incidir es precisamente la formación docente que ofrece la unidad en la MEB, específicamente la manera en que el enfoque de investigación acción se ha implementado para acercar al docente de Educación Básica a la reflexión de su práctica y lo lleve a la construcción y aplicación de proyectos de intervención educativa.

Mi propia reflexión además de generar procesos dialécticos de transformación en la misma práctica me ha llevado a cuestionar mis propios procesos formativos. Es decir, mi práctica docente en la LEP 08 y LEIYP han abonado a la reflexión crítica de mi formación en la MEB y viceversa, en un continuo proceso de reflexión sobre la acción en la acción misma.

Lo que invariablemente he confrontado con aspectos conceptuales, mediados hacia mis alumnas a la vez que compartidos con mis “pares” en las clases de la MEB y también expresados a mis docentes en las sesiones de la maestría.

Incluso en el primer año en los diferentes cursos de la MEB (2022) intencionalmente intentaba provocar aprendizajes y reflexiones en mis compañeras de aula, buscando la mediación experta de las y los docentes de la maestría.

Hay que tomar en cuenta que sobre la problemática que he de abordar hay un camino previo que ya se ha recorrido por otros autores y aunque no fue ese mi

punto de partida, la comprensión de la problemática me ha llevado a buscar atrás en el tiempo.

Un antecedente interesante lo plantea Salazar (2006), que analiza la licenciatura en educación plan 94 en la misma unidad 097, la cual en sus egresados busca “favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos y fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas” y tiene el cuidado de señalar que “se corresponden también con una ideología neoliberal educativa” (p. 79)

“sin embargo, un aspecto curioso es que estos aspectos... se conjuga[n] con una propuesta de investigación basada en la investigación acción la cual tiene que ver con una postura emancipadora, liberadora y cuyos antecedentes se ubican en la Pedagogía de Paulo Freire.

... la propuesta de formación... abre dos caminos, dos posibilidades en la formación de los maestros, la subordinación de los principales agentes educativos de un país al proyecto globalizador, al **limitar estas propuestas de innovación al aspecto puramente técnico instrumental, o a la formación de intelectuales transformadores...**

Finalmente, esta propuesta de formación... **es congruente con el concepto de Pertinencia social que actualmente se maneja como criterio deseable de la educación superior** en el siglo XXI... que no se reduce... a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional.
(p. 80) (negritas mías)

Es importante reconocer que el contexto de la problemática es la misma a la que he venido proponiendo líneas arriba, esto es, la tendencia a formar al docente bajo una propuesta técnica instrumental o contrariamente, pretender formar docentes con una postura emancipadora. Es muy significativo que en el trabajo de Salazar de 2006 se hacía el mismo planteamiento al que yo he llegado actualmente en 2024.

6. Diagnóstico de la problemática

6.1. Contextos de la problemática

6.1.1 Contextos nacional e internacional

En 2024 el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) por segunda ocasión consecutiva ganó la elección presidencial, siendo su candidata Claudia Sheinbaum la primera mujer en gobernar el país. Obtuvieron también la mayoría en las Cámaras de Senadores y Diputados Federales. Esta propuesta política hecha gobierno la inició Andrés Manuel López Obrador (AMLO) en 2018, en las que la democracia electoral se impuso, en cambio las alternancias anteriores entre el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Partido Acción Nacional (PAN) dieron la apariencia de negociaciones en la élite del poder acompañadas de dudas sobre posible fraude electoral.

Solo como ejemplo menciono algunas notas periodísticas que muestran la opinión de la prensa al respecto: *Elección presidencial de 2000 quedó impune pese a violaciones a la ley.* (Molina, 2022). *Elecciones presidenciales 2006 en México. La perspectiva de la prensa escrita* (Valles, 2016). *El Fraude de 2012 y el fin del PRI* (Ackerman, 2020)

Aunque el contexto político es complejo destaca el enfrentamiento mediático y judicial entre miembros del anterior régimen y el de AMLO por el rumbo que toman las políticas públicas y el ejercicio del poder que les subyace. Un factor relevante que se suma es la violencia generalizada en la sociedad mexicana, particularmente marcado en ciertas entidades y regiones completas del país, precisamente por la desigualdad económica y social, así como la cooptación de la

sociedad por grupos delincuenciales ligados principalmente al narcotráfico, que suman extorsiones y secuestros (Aguilar, 2024).

Es de hacer notar que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) no se sumó a la propuesta política del presidente (Sánchez y Olivares, 2024) y mucho menos ha validado el actuar del gobierno. Por si fuera poco, a AMLO se le ha asociado recientemente (desde antes de las elecciones de 2024) con un cártel del narcotráfico en Sinaloa.

En lo que corresponde a la política educativa, llama la atención que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que surge en 1979 como un movimiento disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se muestre a veces distante sino es que opuesta a la política educativa nacional. El movimiento magisterial de la CNTE sigue en lucha, como ejemplo son las protestas de las secciones 9 y 10 del 5 de diciembre de 2023 en la CDMX (Méndez, 2024) y la oposición en Oaxaca a la utilización de los libros de texto en agosto del mismo año¹² (Matías, 2023) e incluso el rechazo a la designación de Mario Delgado como Secretario de Educación. (Matías, 2024)

Es igualmente significativo que el SNTE no exprese disenso ante la propuesta de un régimen en apariencia distinto al que le dio cabida por varias décadas. En lo que respecta a la UPN distintos grupos sectoriales han manifestado su descontento en lo laboral y académico con la gestión desde la Rectoría, que se asume del movimiento de Obrador, que participó activamente en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

¹² Matías, P. (9 de agosto de 2023) *La Sección 22 del SNTE en Oaxaca rechaza los libros de texto de la SEP*. Proceso.com.mx

La política educativa de AMLO se encuentra en proceso de consolidación con la puesta en marcha de la NEM, que a través del Plan de Estudio 2022 para Educación Básica reorganiza el sistema escolar con un modelo por fases y se acompaña del cambio en los contenidos de los libros de texto. En el ciclo escolar 2023 -2024 un amparo en materia administrativa impidió la distribución de libros de texto gratuitos. (AN/KC, 2023)

Por sobre la discusión y el debate público de esta nueva reforma, lo cierto es que hay similitudes entre la política educativa nacional y la que definen los organismos internacionales. En un informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2022), se hace el llamado a un **nuevo contrato social** para la educación. Esta propuesta es relevante, primero por la voz que la levanta y el sentido que adquiere, sobre todo si pensamos que en el Contrato Social de Rousseau se contextualiza lo que se considera como surgimiento del Estado Moderno:

Nuestro mundo está en un punto de inflexión... la persistencia de diferencias globales... muestran que la educación aún no está cumpliendo su promesa de contribuir a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible.

En nuestra búsqueda de crecimiento y desarrollo, los seres humanos hemos invadido nuestro entorno natural, **amenazando nuestra propia existencia.**

Hoy en día, los altos niveles de vida coexisten con enormes desigualdades.

Cada vez más personas participan en la vida pública, pero **el tejido de la sociedad civil y la democracia se está debilitando en muchos lugares**

del mundo. Los rápidos cambios tecnológicos están transformando muchos aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, estas innovaciones no se orientan adecuadamente hacia la equidad, la inclusión y la participación democrática...

Este informe global de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación se pregunta qué papel puede desempeñar la educación en la configuración de nuestro mundo común y nuestro futuro compartido de cara a 2050 y más allá. (p.1) (negritas mías)

Algunos puntos significativos de la propuesta de la UNESCO para renovar la educación son:

La pedagogía debe basarse en la cooperación y la solidaridad.

Los docentes y los alumnos deben formar una comunidad de investigadores y constructores del saber... Esto implica reflexionar sobre lo que existe y lo que se puede construir y reconocer que todos, docentes y alumnos por igual, **tienen derecho a considerarse capaces de generar conocimiento con los otros.** (p. 52-53)

Un aprendizaje colaborativo interdisciplinario orientado a resolver problemas.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce [que]... Los propios ODS [Objetivos de Desarrollo Sostenible] ofrecen un marco en torno al cual estructurar un **aprendizaje interdisciplinario basado en problemas y proyectos**... Centrarse en los problemas y proyectos compartidos significa **dar prioridad** al estudio, **la investigación y el desarrollo colectivo.** (p. 54)

Atesorar y apoyar la diversidad y el pluralismo

La pedagogía de la solidaridad debe basarse en una **educación que sea inclusiva e intercultural**... que incluya a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, y a aquellos que se enfrentan a la intolerancia derivada de cuestiones de raza, identidad de género, clase, discapacidad, religión o la nacionalidad. El derecho a la inclusión, basado en la situación particular de cada persona, es uno de los derechos humanos más importantes. (p. 55)

Aprender a curar las heridas de la injusticia

Podemos contrarrestar cualquier visión única y monocultural y **valorar un conjunto de formas diversas de conocer y sentir, diferentes formas de vivir, diferentes epistemologías**. La descolonización de la pedagogía puede lograrse mediante relaciones constructivas y horizontales entre variados puntos de vista y postulados epistemológicos.

La educación desempeñará un papel clave también en la justicia reparadora y la solidaridad. (p. 57) (todas las negritas son mías)

La guía de la UNESCO ha estado presente en la política educativa nacional desde hace varios sexenios y ha continuado durante el régimen de AMLO, por ejemplo en los *Principios y orientaciones pedagógicas de la NEM* de 2019 (SEP) se incluyen conceptos o categorías como: **calidad en la enseñanza**, desarrollo social **inclusivo**, el estado es responsable de la educación de los 0 a 23 años;

aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo; actualización, **profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento** y la **certificación de competencias** para las nuevas formas de producción y de servicios, por mencionar solo algunos. Además, que en sus fuentes de información tienen gran peso las que provienen de la UNESCO.

Otra línea de reflexión que apoya la afirmación anterior es cuando AMLO recién llega al poder, en sus primeras acciones de gobierno elimina en 2019 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), del que solo se conserva su portal web como archivo histórico (INEE, 2019).

Sylvia Schmelkes, en su discurso de despedida al frente del Instituto señaló que la labor de éste sirvió para fundamentar propuestas de política educativa encaminadas a reducir la desigualdad y mejora la calidad de la enseñanza, a través de presentar a las escuelas los resultados de sus evaluaciones nacionales e internacionales, a la par de generar metodologías para la mejora de las escuelas y de la enseñanza. (Schmelkes, 2019). Siendo éstas las acciones que efectivamente realizó el INEE en el marco de la política educativa que apostó por la evaluación de la educación como una acción indispensable para alcanzar la calidad educativa.

Lo que no es privativo de México, sino que ocurre a nivel global, la referencia obligada es la prueba estandarizada Pisa implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Ante la crítica del régimen a la evaluación estandarizada, Cecilia Braslavsky (2006) aclara que PISA refiere competencias para la vida misma.

PISA evalúa si los jóvenes han adquirido o no ciertas competencias claves que se definen por fuera de aquello que se establece como importante en los planes y programas de estudio de cada país y **desde lo que se percibe como importante para la vida misma**, como ciertas competencias comunicativas y matemáticas claves o ciertas habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. PISA se posiciona en el polo de la pertinencia, y no sólo en el de la eficacia. (negritas mías)

En lo que toca al INEE, es sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU. Quien tiene la encomienda de generar programas de formación continua y desarrollo profesional docente, con una proyección que va del 2021 al 2028, resulta muy significativo que, si bien sus programas se dirigen a docentes y directivos de cada nivel educativo, divide su propuesta formativa entre aquellos que se encuentran en servicio y los de nuevo ingreso. (MEJOREDU, 2023)

Es significativo por diferentes motivos, por un lado, en las referencias bibliográficas de estos programas no hay reparo político-ideológico en retomar las publicaciones de su antecesor el INEE; segundo, en un trabajo elaborado por encargo de un organismo internacional a la consultora Mckinsey & Company sobre *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (2007), que ya he mencionado antes, encontraron que:

Para saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no, estudiamos veinticinco sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño, y analizamos qué tienen en común

estos sistemas con alto desempeño y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus alumnos.

Las experiencias de estos exitosos sistemas educativos resaltan la importancia de tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Son muy reveladores los puntos 1 y 2 del informe citado, pues corresponden directamente a los programas de formación continua y desarrollo profesional docente de la Comisión (MEJOREDU); aunque con una discrepancia notable: el papel del magisterio. En el contexto nacional se le concede al docente su permanencia en el sistema educativo, en tanto en el contexto global se parte por la capacidad que el docente debe tener y fortalecer; ambas perspectivas coinciden en la formación y profesionalización docente. Y es en este aspecto que se puede comparar con la oferta educativa de la UPN, que a su vez coincide con la propuesta de la UNESCO para el nuevo contrato social de la educación.

6.1.2 Contexto escolar

El anteproyecto de creación de la universidad, presentado en junio de 1977 por una comisión integrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato de Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pretendía articular las diferentes instituciones encargadas de la formación de los docentes del país, no obstante, los distintos intereses de los funcionarios de la Secretaría y del sindicato

dieron lugar a una universidad que no incluía formar al magisterio. (Salazar, 2006, p. 32- 33)

Finalmente, la UPN fue creada por decreto presidencial de José López Portillo en agosto de 1978, con la intención de formar profesionales de la educación que atendieran las necesidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) dirigiendo su oferta únicamente a egresados de bachillerato. Solo que, en noviembre del mismo año, por supuestas presiones del SNTE, se publicó un Acuerdo en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el que se incorporan a la UPN las licenciaturas que ofrecía la Dirección General del Sistema de Educación a Distancia, creando 74 unidades regionales en diferentes estados del país, dependientes de la Secretaría Académica de la unidad Ajusco y que atenderían a los maestros en servicio con la intención de nivelarlos en la educación superior. (p. 33)

En este contexto de creación, se vislumbra también la pugna de dos culturas escolares contrapuestas: “La cultura universitaria inscrita en un discurso más científicista y eficientista... en el Distrito Federal se crea la Sede central de Ajusco, que empieza a funcionar bajo un sistema de enseñanza escolarizado orientado principalmente a la atención de bachilleres...

Atendiendo a la segunda cultura... para atender al sector magisterial, se crea... el Sistema Nacional de Unidades de Educación a Distancia... 6 de las cuales operan en el Distrito Federal... el sistema de enseñanza era abierto... impartiendo la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1975. (p. 34)

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, en mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que entre otros temas, lleva a la descentralización del sistema educativo; es a partir de este acuerdo que las UUPN que se encuentran fuera de la Ciudad de México (CDMX), pasaron a depender financiera y administrativamente de los estados, en cambio las UUPN de la CDMX continuaron subordinadas administrativa y académicamente a la UPN Ajusco; lo relevante es que la Unidad Ajusco mantuvo su rectoría en el aspecto académico, pues rige “la oferta, actualización, innovación, creación y diseño de los programas académicos, de investigación y de difusión”. (SEP/UPN, 2019)

La Unidad 097 Sur forma parte de la estrategia educativa que a través de la UPN da atención a las necesidades del SEN. Ofrece programas de licenciatura y maestría dirigidos a docentes en activo e intenta incorporar estudios de doctorado a su oferta académica. Actualmente no cuenta con una sede propia para sus funciones por lo que utiliza las instalaciones de Ajusco, aunque subordinada a no afectar actividades de dicha unidad, la 092. Es importante recordar que 2024 es el último año en que se han ofertado cursos de recursamiento para la población estudiantil en situación de rezago de la LEP 08.

Conforme a los datos del sitio web de la unidad (u097.upnvirtual.edu.mx, consultado julio 2024) la planta docente está formada por 23 académicas y académicos; hay quienes cuentan con Doctorado en Pedagogía, Psicología, Derechos Humanos, Sociología y Ciencias Sociales; otras u otros con Maestría en Educación, Docencia, Investigación y gestión, Investigación y desarrollo de la

educación, Enseñanza superior, Pedagogía, Ciencias, Filosofía, Educación Básica, Comunicación y desarrollo educativo; los menos tenemos el grado de Licenciatura, sea en Lengua y literaturas hispánicas o Sociología, que es mi caso. Dos docentes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Hay tiempos completos (40 horas), medios tiempos (20 horas) y por asignatura de 15, 12 y 6 horas. Algunos cuentan con base y otros cubrimos interinatos. Nos categorizan por el nivel de estudios que tengamos, ya sea Licenciatura, Maestría o Doctorado.

La oferta académica que ofrece, según el sitio web referido, consiste en:

- Licenciatura en Educación Preescolar 2008 (LEP 08)
- Licenciatura en Educación Secundaria (LES)
- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIYP)
- Formación Continua USICAMM 2024
- Maestría en Educación Básica (MEB)
- Especialización de Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz

Por lo general en cada ciclo la matrícula rebaza como carga laboral el número de docentes disponibles para atender los diferentes grupos, sean estos virtuales, en los que la unidad participa bajo una coordinación nacional, o presenciales, en las instalaciones de Ajusco, la sede más grande de la universidad.

6.2 Percepciones sobre la problemática

6.2.1 Estudio del año 2006

La problemática que acompaña a la formación docente en la unidad 097 bajo el enfoque de la investigación acción ha estado presente desde mucho tiempo atrás.

En su tesis de maestría de 2006, Salazar se pregunta:

¿Cómo realizar entonces ese trabajo de asesorar a los alumnos en un proceso de investigación sobre su propia práctica docente, sino se cuenta con experiencia en ese campo? Además de la inexperiencia en investigación, está la falta de experiencia en la propuesta concreta de la investigación acción, la cual como ya se señalaba, se inscribe dentro de un paradigma de investigación cualitativa y propone una investigación dentro de los colectivos o grupos escolares. (p. 83)

Y agrega:

En consecuencia, los trabajos de investigación se reducen nuevamente, como en el caso de las propuestas pedagógicas de la LEPEP 85, a investigaciones documentales sobre temas educativos. No se propicia el trabajo de campo, ni el trabajo colectivo de investigación, no se echa mano de recursos y estrategias de investigación etnográfica para que el profesor alumno logre ese propósito de indagar su práctica para comprenderla. Esta situación va ligada con el hecho de que muchos de los asesores además de no contar con la experiencia en esta clase de investigación, la desconocen por completo, o no la comprenden o simplemente no la comparten y emplean

cualquier otra propuesta de investigación o incluso hacen un híbrido incluyendo en ella aspectos del método científico.

El problema con las propuestas de innovación también surge porque los asesores, en su mayoría, no se han preocupado por conocer en su totalidad el plan de estudios de la LE 94 (p. 84)

Estas aseveraciones son totalmente vigentes en lo que está sucediendo ahora en la MEB. Al ser alumno y docente de la unidad, lo primero que recupero es esta causalidad que describe por la Dra. Salazar, respecto a la problemática que señala que los asesores no conocen en su totalidad el Plan de estudios. En mi caso, como ya he expresado antes —un poco a manera de queja— por las necesidades institucionales he impartido de 2022 a 2024 al menos diez cursos de la LEP 08 y cinco de la LEIYP.

Efectivamente, la perspectiva de la licenciatura cambia, así como cambian las reflexiones conforme se suman más cursos a la experiencia curricular del docente; pero en mi caso no solo ha válido impartir muchos cursos, sino que paralelamente me he estado formando en la reflexión docente con miras a transformar la práctica misma.

Hay que tener en cuenta que no hay una causa única, el involucramiento con contenidos de diferentes asignaturas se me presenta en procesos similares de aprendizaje al estar formándome simultáneamente, aunado al vínculo intrínseco sobre el discernimiento cognitivo en ambos escenarios e intentando compartir la práctica, por la afinidad teórica e ideológica con el cambio social, que se ha propuesto para superar el aspecto pedagógico.

6.2.2 Estudio del año 2015

Medina, Villamar y Arreola (Rivera y Zabalza, 2015) docentes de la UUPN 097 sur publicaron resultados parciales de una investigación con egresadas de la MEB, sobre el impacto de la formación recibida. Señalan que “Es preciso incidir de manera decidida y profunda en los procesos sistemáticos de formación de los profesores y promover prácticas reflexivas y de investigación como prerequisite para la transformación de nuestra percepción de la enseñanza y por ende de nuestra práctica.” (p. 234)

Cuando mencionan las prácticas reflexivas paralelamente a la investigación como prerequisite para transformar la práctica docente, de inmediato me remito a la actualización del programa de la MEB de 2020, que ya he citado en el apartado 2.1, a partir del cual, observaba yo, les daba a los docentes de la unidad la posibilidad de argumentar a favor del enfoque metodológico de la investigación acción, aunque no estuviese presente en el currículo formal.

Los autores si bien argumentan el interés por reconocer si los egresados se adaptan a la reforma educativa y al enfoque por competencias, dejan entrever que buscan saber “si la maestría les ha permitido trascender el discurso oficial y apropiárselo desde una perspectiva crítica y constructiva.” (p. 234) Para lo cual utilizan un cuestionario seguido de una entrevista. Del cuestionario retomo lo siguiente (Figura 21):

Figura 21

- ¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la meb has podido aplicar en tu práctica profesional? Respondieron: el modelo de competencias, ...**metodología de investigación-acción**... la autorreflexión...
- ¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la meb? 79.1% respondieron: ...la asignación temprana de tutores y el **desarrollo progresivo del proyecto de intervención** durante la maestría.
- ¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la meb? 50% mencionaron las inconsistencias y procedimientos administrativos, 20.8% la **poca claridad metodológica**, 8.3% el escaso tiempo para tutorías y **algunos docentes**...
- ¿Qué cambiarías en la meb? 29.1% contestó **mejorar el aspecto metodológico**... 4.1% **diversificar los métodos de enseñanza y ampliar las opciones de titulación**.
- ¿Cuál es la utilidad que te reporta o la importancia de los estudios de la meb? 100% señaló les cambió **la mirada de los procesos**, los revitalizó, **un cambio de concepción de su práctica docente**... (pp. 235 – 236) (negritas mías)

Los autores encuentran que la metodología de la investigación - acción es considerada por los alumnos como un aprendizaje obtenido en la MEB, pero al mismo tiempo perciben como debilidad formativa la “poca claridad metodológica” sobre la que tendrían la intención de generar un cambio (“mejorar el aspecto metodológico”). Otras categorías relevantes producto del cuestionario son: “el desarrollo progresivo del proyecto de intervención” como algo favorable, en cambio en los aspectos desfavorables aparecen “algunos docentes” y consideran necesario “diversificar los métodos de enseñanza y ampliar las opciones de titulación”.

De las entrevistas, encuentran que los alumnos han alcanzado un:

“cambio en su subjetividad y sus creencias, no el deseable... mayor apertura a la consideración de las determinaciones sociales de su práctica educativa... no asumen una postura crítica... retoman mecánicamente argumentos ofrecidos por los documentos oficiales de la

reforma... resistencia a la autocrítica... se sienten desamparados **dan gran importancia al “control” de los niños...** Plantean como parte de sus debilidades el ser demasiado estrictos” (p. 238) (negritas mías)

En las entrevistas se alcanza a percibir, en la perspectiva de los autores, un cambio en los docentes, su subjetividad, creencias y apertura a considerar las “determinaciones sociales” sobre su práctica, pero no observan posturas críticas ante la implementación de las políticas educativas. También recuperan el sentir de lo que consideran el “nuevo docente”, esto es, el desamparo ante las nuevas concepciones de la infancia, basadas en el respeto a los derechos humanos.

Las categorías que abordan en esa investigación me parecen relevantes sobre todo en lo referente a la investigación acción y en la valoración que hacen de ella, en el sentido que no es clara y debe mejorarse, lo que se confirma cuando piden otras opciones de titulación, lo que implica que no les es fácil elaborar el proyecto de intervención, pese al acompañamiento temprano del tutor. Además, dan otra pista cuando señalan a “algunos docentes” como debilidad de la MEB, especificando que requieren diversificar los métodos de enseñanza.

6.2.3 Sondeo en el año 2024

Para valorar la actual percepción de las alumnas sobre la formación docente que recibimos en la MEB, reproduje el mismo cuestionario aplicado hace 10 años (figura 22) y lo compartí a algunas compañeras alumnas de la MEB a través de un formulario de Google, con participación menor a la que esperaba, las respuestas están en las figuras 23 a 27.

Preguntas Respuestas Configuración

Percepción sobre tus estudios en la MEB

B *I* U  

Descripción del formulario

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

Texto de respuesta larga

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Texto de respuesta larga

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

Texto de respuesta larga

¿Qué cambiarías en la MEB?

Texto de respuesta larga



Figura 22

Percepción sobre tus estudios en la MEB

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

Comprensión a la diversidad, sensibilidad y conciencia

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Excelente equipo de trabajo docente

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

Abordar la cuestión de la percepción en los filtros para ingresar a un programa de maestría es crucial para mantener la integridad y la calidad del entorno educativo

¿Qué cambiarías en la MEB?

El horario de los días jueves, no salir hasta las 21:00

Figura 23 (respuesta 1)

Percepción sobre tus estudios en la MEB

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

Problematizar mi práctica docente

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Que esté totalmente enfocado a la mejora de nuestra práctica desde la propia reflexión

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

- * Es poco tiempo para lograr los objetivos
- * Algunos docentes tienen prácticas contradictorias a lo que se pretende logren los maestrantes
- * Falta de información en las actividades

¿Qué cambiarías en la MEB?

*El número de sesiones por semana

Figura 24 (respuesta 2)

Percepción sobre tus estudios en la MEB

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

Son muchos, tienen que ver con los enfoques y teorías pedagógicas, la didáctica; la metodología de la investigación acción (la epistemología, la dialéctica); la importancia de la reflexión docente, la importancia de conocer los contextos escolares, la importancia de escuchar a los y las alumnas.

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Fue toda una sorpresa; creo hay gran solidaridad por parte de la mayoría de los docentes en cuanto a la diversidad de alumnas que cursan la maestría. No son programas de estudio sencillos, y procuran hacerlos comprensibles. Hay gran compromiso desde diferentes posturas por aportar a la formación docente.

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

La confusión metodológica que se genera, tanto por la incompreensión de algunos docentes que, por sus experiencia, no alcanzan a comprender que se trata de una metodología distinta. La libertad de cátedra en algunos casos puede ser excesiva, pues aunque abordan los temas, no se identifica la importancia o trascendencia que puedan tener.

¿Qué cambiarías en la MEB?

La organización del currículo. La práctica de algunos docentes, que llega a provocar confusión. También tendría que actualizar, nuevamente (ya se hizo antes) el plan de estudios: contextualizando el enfoque por competencias en la actualidad (tanto en México como a nivel internacional); contextualizar la investigación acción dentro de los proyectos formativos como una forma de investigación educativa; incorporar al currículo la variedad del enfoque cualitativo (narrativas, etnografía docente, entrevista a profundidad, cruce de saberes, etc.)

Figura 25 (respuesta 3)

No se pueden editar las respuestas

Percepción sobre tus estudios en la MEB

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

La investigación acción y la práctica reflexiva como eje para la transformación

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Los académicos, los temas, que el docente, apostarle a la diversidad y a la creación de docentes investigadores de su propia realidad.

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

Que no se aborda mucho la investigación acción y que los temas sobre infancias trans estuvieron muy improvisados.

¿Qué cambiarías en la MEB?

No cambiaría Nada en realidad me siento satisfecha y estoy muy feliz de haber conocido varias autores que han propiciado un pensamiento diferente al que tenía cuando ingresé.

Enviado: 31/7/24, 23:04

Figura 26 (respuesta 4)

Percepción sobre tus estudios en la MEB

¿Qué aprendizajes de los proporcionados por la MEB has podido aplicar en tu práctica profesional?

He tomado conciencia sobre lo que implica mi práctica docente, así mismo que es el sistema educativo y como este repercute en mi práctica ya que dará respuesta a las necesidades sociales, además me ha permitido entender el proceso de enseñanza donde ya entendía la importancia de un docente como mediador pero la importancia que esta figura se tiene dentro del aula donde, la planeación se maneja como un instrumento en el aula pero me di cuenta de que es importante que yo estructure esto

¿Cuáles consideras son las principales fortalezas de la MEB?

Los docentes ya que muestran un manejo adecuado del tema y su conocimiento es vasto, muchos llegan a ser empáticos y eso genera un ambiente idóneo, la gran mayoría logra generar ambientes y dinámicas que permite un desarrollo

¿Cuáles consideras son las principales debilidades de la MEB?

Los mismos docentes, ya que muchas veces no escuchan las necesidades de los mismos alumnos, ya que explican tu contexto o tu realidad y no validan la misma, no escuchan eso genera desconfianza, hay docentes que aunque sean mujeres llegan a hacer irrespetuosas con las alumnas o se desesperan a la forma de expresarse hacen comentarios pasivos-agresivos, deben entender que no todos los alumnos tienen las mismas bases o simplemente mentalmente la carga de trabajo satura muchas veces a los alumnos, por lo que deben ser más empáticas o buscar herramientas para que las alumnas se motiven dentro de la clase, además es importante el seguimiento que tienen los docentes ya que cada planteamiento es diferente y eso genera que la forma de abordar los temas genera que no haya continuidad y que cada cuatrimestre se vuelve pesado ya que es un inicio y donde no todos los maestros por los tiempos no concluyen los temas que son necesarios para darle el seguimiento y el aprendizaje eso genera que exista una confusión o existan dudas que no se hacen y comenten en clase.

¿Qué cambiarías en la MEB?

Que los docentes sean los mismos durante el año, durante la especialidad ya se concluya y aborde por otro ya que comentamos que la forma de abordar el tema genera que no haya una continuidad favorable para el aprendizaje.

Figura 27 (respuesta 5)

Respuesta 1. Llama la atención que al menos una alumna mencione los filtros de ingreso como una debilidad en la MEB; aunque sus respuestas van encaminadas más a la parte estructural como son los horarios, **el equipo docente** (que lo considera como una fortaleza) y en cuestión a los aprendizajes refiere un contenido específico de alguna de las especialidades del segundo año, sobre el cual pareciera se ha sensibilizado.

Respuesta 2. Otra alumna señala muy escuetamente que **problematizar su práctica** docente lo considera un aprendizaje y es precisamente **encauzar la reflexión de la práctica** la fortaleza de la MEB. En cuanto a debilidades señala las “**prácticas contradictorias**” entre lo que hacen algunos docentes y lo que se pretende hagan los maestrantes. Es posible inferir una relación entre otras debilidades que expresa, “poco tiempo para lograr los objetivos” y “falta de información en las actividades” con la propuesta de cambiar “el número de sesiones por semana” en la MEB.

Respuesta 3. La figura 25 expresa mis observaciones, respondiendo el mismo instrumento, que yo no diseñé, pero es afín a la construcción de mi diagnóstico. Mi percepción de los aprendizajes abarca la primera especialidad, que funciona como tronco común, en *Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica* que aporta una revisión general de los enfoques pedagógicos y sobre estrategias didácticas. Se acompaña de la **reflexión de la práctica docente** y el **reconocimiento de los contextos** institucionales de la educación, en cuanto política educativa abarca desde los organismos internacionales hasta la política educativa nacional.

- En cuanto a las fortalezas, considero que hay mucha **solidaridad por parte de las y los docentes** hacia las alumnas como personas que trabajan y estudian, y también mucho compromiso hacia la formación, aunque desde muy diferentes perspectivas (lo que genera confusiones). Por supuesto que hay excepciones importantes en cuanto a la calidad humana de las y los docentes en la unidad.
- En cuanto a las debilidades, considero que hay **confusiones sobre la metodología y sobre las maneras de transmitirla**, no digo mediarlas, porque ocurre lo mismo que con las alumnas que, de inicio, **no reflexionan sobre su práctica docente** y no todos logran ser docentes reflexivos o reflexivas.
- Hay una desvalorización paternalista de las capacidades de las alumnas, en un ciclo de reforzamiento mutuo.
- Otro aspecto, es que las y los docentes de la MEB están sobre pasados por las cargas académicas, lo que se complica por tener que responder a la exigencia de productividad que impera en el sistema educativo (horas frente a grupo, más productos académicos y de investigación, más cargas administrativas, etcétera), ponderado por los diferentes criterios de contratación.
- ¿Qué cambiaría en la MEB? Esta respuesta implica adelantar los objetivos de este trabajo. Considero que se necesita que la figura docente lleve a cabo la problematización de su propia práctica.

- Que los docentes de la MEB reconozcan la importancia que tiene la comprensión de los contextos (con la finalidad que las alumnas-maestras repliquen este aprendizaje)
- Que estos mismos docentes universitarios trabajen sobre sus habilidades didácticas. Braslavsky (2006) señala “La mejor constelación de recursos para el aprendizaje es inútil si no existen buenas didácticas” y agrega “se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al **aprendizaje con sentido y en bienestar**” (negritas mías)
- Se necesita contextualizar a la investigación acción como una propuesta más, entre otras posibles, para hacer investigación educativa.
- Se requiere integrar adecuadamente desde las experiencias en las aulas de la MEB la reflexión de la práctica con el proyecto de intervención particularmente con la incorporación de elementos conceptuales críticos
- Es importante revalorar el perfil de las docentes-alumnas en la exigencia de que alcanzaran el grado de maestría en el campo de la educación básica.
- Considerarse incorporar al currículo de la MEB la diversidad del enfoque cualitativo de investigación y sus distintas aportaciones metodológicas, no solo la investigación acción.

Respuesta 4. La alumna es clara al señalar la **investigación acción y la práctica reflexiva** como aprendizajes importantes. **Los académicos** son la fortaleza que encuentra, aunado a su experiencia en investigación. Y la debilidad es el **poco abordaje de la investigación acción** y refiere la improvisación de temas específicos de la especialidad de segundo año que cursó. Aunque concluye que no

cambiaría nada de la MEB. Aunque en otro espacio mencionó su desencanto por la especialidad que cursó.

Respuesta 5. La alumna considera como aprendizajes la **toma de conciencia de su práctica docente**, el contexto del sistema educativo y la relación con la respuesta a las **necesidades sociales**, así como la importancia de la planeación para la mediación docente. La principal **fortaleza son los docentes** y la empatía de muchos de ellos. En las debilidades están también **los docentes, su falta de empatía** y añade “aunque sean mujeres llegan hacer irrespetuosas” (sic), considera que los planteamientos en los cursos son diferentes al cambiar los docentes, por lo que no hay continuidad y tampoco se concluyen los temas, lo que genera confusión. La propuesta de cambio es que los docentes sean los mismos durante el año.

6.2.4 Interpretación del cuestionario aplicado en 2024

Pasando ahora a la interpretación de la información del cuestionario, incluidas mis respuestas, lo primero que se encuentra necesariamente es el discurso construido por la misma propuesta formativa de la MEB, es decir, la reflexión de la práctica, tanto por las alumnas sobre su propia práctica, que la valoran como un aprendizaje recibido, pero también de la práctica que percibimos en las y los docentes de la MEB.

La observación de la práctica en la docencia de la MEB identifica como fortaleza: la experiencia, solidaridad y empatía que manifiestan. Son cualidades muy importantes pues ilustran la importancia de la docencia comprendida no de manera instrumental sino como interacción entre personas. Es un aprendizaje

valioso en sí mismo, sobre todo si se replica en los espacios institucionales de los docentes de educación básica.

Pero también se observa que las prácticas docentes son carentes de empatía, son improvisadas sobre ciertos temas y especialmente presentan ausencia de reflexión sobre sí misma, lo que es contradictorio a la formación que se pretende construyan las y los docentes de educación básica, “algunos docentes tiene prácticas contradictorias a lo que se pretenden logren los maestrantes” (respuesta 2) y es que hay docentes de la MEB que no reflexionan sobre su práctica, así como tampoco incorporan estrategias didácticas porque no las conocen pero sobre todo porque no reconocen que las necesitan.

En las respuestas de las maestras, si bien hay una mención a la práctica reflexiva, la mayor referencia es sobre la reflexión de la práctica docente en comparación a la mención sobre la investigación acción (mencionada por otra maestra y yo) en el sentido que es una fortaleza, pero también que se aborda “poco” (respuesta 4) y que no se contextualiza adecuadamente como una posibilidad más en la investigación educativa (respuesta 3). Hay dos aspectos más que me parecen relevantes, la mención de la *problematización de la práctica docente*, así como la importancia de la *comprensión de los contextos*.

7. Reflexiones finales y propuestas o sugerencias sobre la formación docente en la unidad 097 CDMX sur

7.1 Reflexiones

7.1.1 La formación docente y la Investigación Acción

La formación docente que ofrece la unidad 097 procura la transformación de la práctica docente a través de proyectos de intervención que modifiquen la realidad del aula y de la escuela, incluso busca incorporar en las y los docentes la perspectiva del cambio social más allá de lo pedagógico. (Salazar, 2006; UPN Ajusco, 2023)

Para alcanzar la profesionalización docente, el programa actualizado de la MEB refiere el trabajo por competencias, el enfoque de la complejidad y la práctica reflexiva, sin embargo, en las aulas no se abordan del todo estos principios, en cambio se presenta como eje articulador para la formación docente a la investigación acción, lo que a mi juicio enfrenta dificultades importantes.

Un problema inicial es que no forma parte del currículo formal, para subsanar esta situación se hacen acuerdos entre los docentes de la MEB que buscan soluciones estratégicas para el abordaje académico y metodológico más adecuado, como parte de un proceso reflexivo que se da en colectivo sobre las problemáticas formativas que se presentan en la unidad. En este sentido las estrategias emergentes van subsanando problemas formativos, haciendo falta la evaluación sistemática de dichas soluciones, así como robustecer el currículo formal.

Aunque la propuesta de la investigación acción no es monolítica ni se pretende imponer verticalmente, lo cierto es que ha prevalecido a lo largo del tiempo, sin embargo en la implementación encuentra, antes y ahora, limitaciones u obstrucciones por parte algunos de los docentes de la MEB, sea por desconocimiento, nula afinidad con la metodología o incluso para mantener distancia académica, cualquiera que sea la postura docente lleva a fin de cuentas a un problema de confusión metodológica en el estudiantado.

Por ejemplo, mientras la propuesta metodológica busca problematizar la práctica docente hay profesores que solicitan un problema de investigación o, a pesar de que la propuesta promueve el proceso reflexivo de la práctica previo a la intervención hay docentes que requieren de sus estudiantes un marco teórico. Como alumnos de la MEB la misma reflexión y problematización de la práctica no la alcanzamos a comprender respecto a sus matices con la práctica reflexiva.

Considero que la investigación acción como estrategia formativa de docentes no es del todo clara, no por los procesos de enseñanza aprendizaje, sino por el carácter instrumental que adquiere. Hay recurrentes ataduras que limitan su comprensión y ejecución como enfoque formativo del profesorado, que desde mi perspectiva provoca errores.

La investigación acción requiere de la reflexión de los actores sociales y si es participativa se enriquece mucho más. Al docente, en su particularidad, respecto a esta metodología, en su proceso formativo en la unidad 097, se le orienta a la reflexión de la práctica y también a reconocer la práctica reflexiva, enriqueciendo sus saberes docentes. Pero la reflexión de la práctica no es lo mismo que la

investigación acción ni lleva necesariamente a un proceso metodológico fundamentado en ella.

Y esto es preámbulo de confusiones metodológicas y participativas importantes. Una limitación que observo es problematizar solo sobre algo abordable. Considero que lo abordable está vinculado directamente a la intervención con un proyecto específico, pero también esta alineado con la instrumentalización de la investigación acción que he venido discutiendo. La problematización no debe ni necesita auto contenerse, al contrario, complejizarla puede señalar estrategias distintas, sean para la intervención remedial u otro tipo de acciones que aún no alcanzamos a visualizar.

Me parece limitante operacionalizar la investigación acción en etapas predefinidas por el calendario escolar, nuevamente tecnificamos los resultados desde el diseño que, sin embargo, es lo más común en la investigación académica, de los promotores del cambio social que recibimos un salario o manutención estatal.

Suponer que no hay movilidad del docente frente a grupo, que incluso vuelve requisito de inscripción la preexistencia de seguridad laboral es un problema importante. En entrevista, una maestra de la MEB relató que dentro de las múltiples dificultades que tuvo para graduarse en la maestría, ocurrió que “no tenía donde hacer la investigación acción” y es que en ese momento de concreción de sus estudios no laboraba en el sector educativo.

Pero tampoco encontró solidaridad, pues algunos de sus docentes le sugerían truncar sus estudios de maestría y “quedarse con la especialidad”. Y ésta

es precisamente la docencia “instrumentalizada” que persiste en docentes de la unidad 097.

Por otra parte, la propuesta para aplicar la investigación acción en las escuelas se vuelve instrumental desde algunos teóricos que colocan como finalidad la innovación o el mejoramiento de la práctica, lo cual es necesario, pero no debería considerarse el último paso de este enfoque metodológico.

También hay quienes sugieren que la investigación acción es solo para la comprensión de la problemática (Elliot, 2000). Lo que está haciendo este autor es dejar de lado que, al concretarse la reflexión de la práctica —como parte de este enfoque— es que intrínsecamente lleva a la acción docente y, es que, este proceso en esta metodología abre la posibilidad de la interpretación crítica de los contextos.

Además, pesa en la formación docente que la propuesta de Elliot sea sistémica, en oposición a la de Fals Borda (1991) que es anti sistémica. De alguna manera la supuesta neutralidad sistémica convierte a la crítica reflexiva en una opción que las y los alumnos de la MEB pueden considerar o no. Dadas estas condiciones lo que se sugiere, desde mi postura, es discutir en las aulas de la MEB ambas posibilidades interpretativas —y las que se agreguen— en sus respectivos contextos y no asumirlas como propuestas excluyentes y definitivas.

7.1.2 La comprensión de los contextos para el reconocimiento del docente como sujeto histórico.

En cuanto a los contextos, estos ayudan a la reflexión de la práctica docente y a la comprensión de la problemática, así como a la construcción del diagnóstico y a la intervención educativa, no obstante, la comprensión de los contextos es un

proceso complicado cuya intención última es contribuir a que las y los maestros de educación básica se reconozcan en su papel de sujetos históricos, papel mucho más profundo que la función instrumental que regularmente cumplimos en las instituciones educativas.

Reconocer la historicidad de sus respectivos procesos formativos podría favorecer que las y los docentes de educación básica construyan en las aulas, con sus estudiantes, la visión de *futuros posibles* con realidades sociales transformadas, no quedando solo en lo pedagógico sino pretendiendo la transformación de la realidad social.

Se requiere un abordaje teórico claro de los contextos, desde diversos ángulos, que permitan la discusión y reflexión crítica de los mismos. Incluso reconocer que el docente conoce o interviene desde una posición de poder institucionalizado.

7.1.3 La importancia de la reflexión de la práctica

La reflexión de la práctica por parte de las y los docentes de la MEB no siempre se realiza, pues no es un requisito, lo que provoca la expresión de prácticas opuestas a las que se busca formar en el alumnado. No son raros los casos en que la actitud o práctica no reflexiva de algunos docentes de la unidad ha catalizado la decisión de alumnas y alumnos de abandonar los estudios de maestría.

En mi primer año de la MEB observé como uno de los docentes de la unidad fue insensible ante la solicitud de una compañera, que necesitaba salir del aula para entrevistarse con su asesor, negándole el permiso y contestándole de mala manera, el resultado fue que la alumna abandonó sus estudios. Aquí hago mención directa

del humanismo pedagógico de Cecilia Braslavsky (2006) quien hace énfasis al señalar “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad’, porque todos merecemos la felicidad”.

Y no es un caso aislado, ya he comentado como a una maestra le sugirieron abandonar sus estudios y conformarse con la primera especialidad. Otro caso, comentado en entrevista, relataba sobre una compañera de estudios que abandonó la unidad ante la marginación de sus docentes, quienes no la consideraban y elegían a otras alumnas para asesorarlas.

Paralelamente, la reflexión de la práctica por parte de las y los alumnos de la MEB se convierte en un aprendizaje importante que, sin embargo, tiene un efecto bumerán pues como estudiantes observamos la práctica del cuerpo docente de la unidad 097. De ahí la indispensable necesidad de aplicar esta propuesta reflexiva en toda la estructura de la unidad.

La problematización de la práctica y la práctica reflexiva, como parte del proceso de intervención docente presentan dificultades de comprensión, diferenciación y concreción que llegan a evidenciarse en los trabajos académicos que como estudiantes llegamos a compartir, sea en coloquio interno o en las mismas aulas.

Por ejemplo, en el coloquio en que tuve oportunidad de participar como alumno en 2023, era notoria la influencia de los respectivos docentes de metodología, mientras un grupo iniciaba sus presentaciones indistintamente con un esquema de las bases epistemológicas de la investigación acción (dialéctica crítica,

epistemología y fenomenología), otro grupo había construido categorías sobre las observaciones de su práctica.

También presentamos trabajos alumnos que no logramos reflexionarla,¹³ y otros que incluso adelantaron la estrategia que seguiría su proyecto de intervención sin haber problematizado la realidad docente.

Problematizar la práctica implica un proceso reflexivo personal que requiere acompañarse de otras miradas, en cambio la práctica reflexiva supone la acción constante y fundamentada del docente sobre sus actos educativos. Ambos procesos no se incluyen ni se excluyen, pero bien pueden acompañarse para obtener resultados concretos.

7.1.4 Necesidad de acompañamiento empático ante los procesos reflexivos

El acompañamiento a las alumnas y alumnos estudiantes de la MEB es un aspecto relevante que requiere valorarse e implementarse en la formación docente, no es una necesidad descubierta por el enfoque metodológico de la investigación acción sino por la reflexión de la práctica.

Todo el proceso formativo que realizamos los docentes son relaciones humanas, con picos y valles, expresados no solo en las emociones sino en el comportamiento de cada uno de nosotros, la reflexión de la práctica sensibiliza y ayuda a la identificación y comprensión de esas múltiples interacciones sociales.

¹³ Fue divertido que mi tutora me *des - felicitó* después de mi presentación en dicho coloquio, además mi lector notó que había planteado una hipótesis en los avances de mi proyecto (Notas personales, 2023). Más allá de lo *divertido* realmente había gran confusión metodológica en lo que estaba construyendo.

No sentirse solo o apartado de un grupo en formación se vuelve relevante en el caso particular de esta maestría, precisamente porque entramos en un proceso autorreflexivo de nuestras prácticas y de nuestros contextos en las aulas y espacios educativos, reconsiderando y replanteando las relaciones socioeducativas en nuestra historia personal, con nuestros estudiantes y sus familias, con colegas y directivos, incluso con la comunidad. Así que además de la necesidad de compartir espacios y ser solidarios, sufrir exclusión y discriminación cuestionan las expectativas de transformar las prácticas docentes.

7.1.5 La vinculación de la reflexión y problematización de la práctica docente con la segunda especialidad del plan de estudios de la MEB

Incorporar en el proyecto de intervención los temas y aprendizajes de la segunda especialidad, del segundo año de la MEB, representa un reto mal abordado, pues es de esperarse que instrumentalmente el estudiante ya tenga elaborado al inicio del segundo año parte del diagnóstico del proyecto de intervención o al menos la problematización de la práctica o realidad docente, pero no hay ningún vínculo con los contenidos que han de trabajarse en el segundo período.

Lo que ocurre es que el diagnóstico de la problemática no se relaciona con las segundas especialidades de la maestría, a menos que estemos atrasados en su construcción al terminar la primera especialidad. Lo mismo llega a suceder con la problematización de la práctica que sugiere un abordaje conceptual ajeno o distante de las propuestas de esa especialidad elegida.

En mi caso en específico, el tema de equidad de género, de la especialidad de *Pedagogía de la diferencia e interculturalidad*, no estuvo presente ni en mi reflexión y análisis de la problemática ni en el diagnóstico a pesar de que nos cruza a nivel cultural, y fue así porque no lo tenía presente en mi horizonte de saberes.

7.2 Propuestas o sugerencias

Algunas de estas propuestas ya han sido mencionadas en este trabajo, otras tal vez no y quizá tampoco sean novedosas o incluso ya estén resueltas, no obstante, son producto tanto de mi proceso reflexivo como de las otras miradas que me han acompañado en la comprensión del proceso de formación docente que ofrece la unidad 097.

7.2.1 Presentar otras metodologías cualitativas además de la investigación acción

Desde el currículo hay que confirmar explícitamente que la investigación educativa es la estrategia principal con que se busca profesionalizar al docente de educación básica y que la investigación acción se ha tomado como una opción metodológica para ese proceso formativo.

Posteriormente se requiere que la investigación acción se contextualice en el enfoque más amplio de la investigación cualitativa (Pérez, 1998). Se propone, además, hacer un recorrido por otras propuestas, como pueden ser la etnografía educativa (Goetz y LeCompte, 1984) o la biografía narrativa (Blanc y otros, 2020) reafirmando que estas opciones metodológicas son todas válidas para la construcción del proyecto de intervención.

La reflexión sobre la práctica tiene una importancia indiscutible en el proceso formativo de las y los docentes, pero hay que dejar claro que no es equivalente a la metodología de la investigación acción. Por lo que otras metodologías cualitativas pueden muy bien concretarse en los proyectos de intervención, que contemplen también como inicio a la reflexión de la práctica.

Una diferencia no metodológica que me parece poco considerada entre la investigación acción y la reflexión de la práctica docente, es que a diferencia del investigador social el docente tiene una posición jerárquica dentro de un sistema reproductor del *statu quo*. Que lo somete al tiempo que le da poder.

7.2.2 Enfatizar la construcción de sujetos históricos en la formación docente

A partir del reconocimiento, interpretación y comprensión de los contextos (personal, escolar, sistema educativo, política educativa nacional y política educativa internacional) contribuir a la construcción de las y los docentes como **sujetos históricos**, aquellos que pertenecen a una época con raíces histórico-culturales particulares y construyen consciencia que su actuar transforma su entorno y lo trasciende.

7.2.3 Explorar la pertinencia de expresar contextualmente el sentido de la reflexión docente

Quiero proponer que las y los estudiantes de la MEB definan y expresen **el sentido de su reflexión** sobre sus prácticas docentes, permitiendo (tal vez), reconstruir y compartir la visión ética de su docencia y de su profesionalización. La reflexión de la práctica requiere que las y los alumnos le confieran un sentido, sea

cual sea. Darle sentido a la reflexión de la práctica es importante pues se subyace en la acción, en los alcances de la propuesta de intervención.

Considerar, además, que la discusión sobre el sentido de la práctica ocurrirá en el aula en ambientes de discusión y aprendizajes en colectivo.

7.2.4 La reflexión de la práctica: una tarea para los docentes de la unidad 097

La importancia de la reflexión de la práctica docente no puede ser una propuesta pues es ya una fortaleza de la MEB, sin embargo, se sugiere que en **el cuerpo docente de la unidad 097 reflexione sobre su práctica**, más allá de un tema curricular.

7.2.5 Comprender la importancia de los contextos laborales de las y los estudiantes de la MEB

Señalar incompreensión de la propuesta metodológica por parte de los y las alumnas es incorrecto y generalizarlo a todos ellos y ellas es peor, lo que se advierte desde mi mirada y de otras miradas son complicaciones, confusiones e incongruencias. Entre las posibles estrategias para abordar la metodología es reconsiderar el contexto del estudiantado de la MEB.

Específicamente me refiero a tener clara la influencia del ciclo escolar, el cambio de actividades docentes de un ciclo a otro y la inestabilidad laboral, desde esta comprensión es que el ejercicio reflexivo de la práctica docente tome en cuenta esos otros tiempos y no solo el calendario escolar de la maestría.

En las LINIS o licenciaturas en línea, la incompreensión de los contextos laborales de alumnas y docentes se presenta como una política educativa

institucional absurda e incluso ilegal. Por ejemplo, a las alumnas se les pide apliquen actividades a sus grupos cuando se está en etapa de evaluación o en período vacacional. A los asesores se nos obliga consensuadamente a trabajar en vacaciones, incluso cuando el contrato ha sido rescindido, lo que ocurre cada cinco meses y medio.

7.2.6 El acompañamiento solidario y empático hacia las y los docentes que han sido íntimamente conmovidos por la reflexión de su práctica

Le doy voz a la mirada de una colega de la MEB ¹⁴ que me compartió su propia reflexión sobre la importancia de que el cuerpo docente de la MEB debería practicar *el diálogo, la escucha, la comprensión, la empatía y el respeto*, como parte de ese **acompañamiento** que se requiere, los cuales me parecen valores trascendentes que requieren explorarse y *visibilizarse* con estrategias didácticas que busquen *cruzar* nuestras vivencias y modificar nuestros saberes.

7.2.7 Fortalecer las estrategias didácticas del cuerpo docente de la unidad 097

La didáctica es una herramienta que requiere fortalecerse tanto en estudiantes como docentes de la MEB, es de los primeros actos educativos que se redescubren al iniciar la reflexión de la práctica docente. El mismo discurso de reflexión de la práctica pierde fuerza cuando la o el docente evade conscientemente incorporar estrategias y actividades didácticas a su práctica; pero lo mismo ocurre

¹⁴ Agradezco profundamente esta entrevista a la maestra Martha Gama, egresada y docente de la MEB, que me reafirmó que el acompañamiento entre las alumnas no es algo menor sino es un aspecto fundamental en la formación docente.

cuando esa misma o mismo docente interpreta su práctica solo desde la didáctica e incluso desde un enfoque pedagógico no crítico.

7.2.8 Rediseño del currículo de la MEB, articulando la metodología con la segunda especialidad.

Se propone que en el primer año de la MEB se ejerciten metodologías y técnicas cualitativas, así como fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas acordes a la reflexión y la problematización de la práctica. Construyendo un prediseño o anteproyecto de intervención, en espera de los contenidos temáticos que aportará la segunda especialidad.

En el segundo año se partirá de la propuesta de cronograma con miras a la ejecución del proyecto de intervención. Considerando las condiciones laborales, el calendario escolar para Educación Básica, e incluso contemplar que las y los docentes posiblemente no se encuentren laborando. Incorporando necesariamente de forma paulatina los contenidos temáticos de la segunda especialidad. Construyendo el proyecto de intervención en el porcentaje requerido para tomar el seminario de titulación.

8. Quiebres epistémicos ¹⁵

En esta parte del trabajo abordaré lo que llamo quiebres epistémicos, en referencia a aquellas construcciones cognitivas que implicaron modificaciones profundas en mi entendimiento de la realidad, que significaron un cambio personal en mi interpretación de diferentes aspectos profesionales y académicos, que me han atravesado formativamente y que de múltiples formas me llevan a la construcción de este trabajo tal como ahora lo presento.

Incursionar en el proceso reflexivo puede provocar conflictos en el sistema de creencias, sobre todo si están socialmente estructuradas, como es el caso del oficio de ser docente o ser sociólogo o ser etnohistoriador, es por ello que pretendo enunciar con más o menos detalles aquellas rupturas o quiebres que me fueron significativos, así como su pertinencia en el proceso formativo de la MEB.

8.1. El concepto de cultura

Mi comprensión de este concepto fue parte de un proceso formativo interdisciplinario. Habiéndome formado en la Sociología entendía a la cultura como producto de las relaciones sociales, la incorporaba al mismo nivel de otras relaciones como las políticas, económicas, religiosas, ideológicas, en fin, las entendía como “relaciones culturales”. Posteriormente me formé en la Etnohistoria y casi simultáneamente en el posgrado en estudios mesoamericanos, donde la cultura era otra cosa y donde la interpretación sociológica no es suficiente, estas relaciones tomaban otro carácter y significado, como las relaciones de

¹⁵ Las notas de clase son el instrumento utilizado para la elaboración de esta narrativa, en lo que es la aplicación de la técnica de observación participante

compadrazgo, la cosmovisión, lo sagrado y profano, la lengua, la etnicidad, las costumbres, las tradiciones, etcétera, en una mezcla de cultura y otras relaciones como son económicas, políticas, religiosas, de poder, interétnicas, por mencionar algunas. Donde la cultura es, por principio de cuentas “todo lo creado por el ser humano, tanto material como inmaterial” y aunque esta concepción es parte de las relaciones sociales, es más compleja, las trasciende.

En su momento fue complicado cruzar esas dos interpretaciones de la cultura, fue un primer quiebre epistémico en el que tomé partido por la comprensión antropológica de la cultura. Pero ahora, al tomar la especialidad de *Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad* se cruzaron en mi formación otras interpretaciones de la cultura, que ni siquiera llegaron a ser de una disciplina, como de la antropología, la sociología, la etnohistoria o de las mismas ciencias de la educación, sino de diferentes individuos que la interpretamos desde distintos referentes. Donde pareciera que nueve o diez personas (mi grupo de segundo año de la MEB) tuviéramos culturas diferentes (esa parecía ser la conclusión recurrente en el aula), solo porque nuestras historias de vida eran distintas y entendemos de forma diferente la realidad.

Al respecto hay que tener en cuenta que:

Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la **heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana**. La idea de una “diversidad organizada” remite a

la **existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan**, versiones diferentes pero equivalentes o “covalidables”, de manera que **las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles**. (Dietz, 2012, p. 100 citando a García y Granados, 1999, Lecturas para educación intercultural, p. 70) (negritas mías)

Vale insistir que esa errónea interpretación que a nivel individual había en mi aula de la MEB que nos suponía representantes de diferentes culturas, en realidad era esa “versión personal de cómo funcionaban las cosas”, pues finalmente compartíamos lengua, tradiciones, creencias, etcétera, es decir, formamos parte de la misma cultura, ya que poseemos “esquemas mutuamente inteligibles”. Lo que sucedía en el aula, me parece, es una confusión grave. Por ello reproduzco la propuesta de Dietz (2012) y la comparto plenamente:

...la tarea antropológica arranca: insistiendo en la necesidad de definir y delimitar “su” concepto de cultura, pero, a la vez, **criticando los usos que a este concepto se le confiere sobre todo en el campo de la “interculturalidad”**, la antropología deberá “transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas” (p.97)

La precedente comparación y discusión de los diferentes enfoques disciplinarios, interdisciplinarios e incluso transdisciplinarios que estudian los fenómenos y discursos interculturales ilustra que **un acercamiento distintivamente antropológico a tales fenómenos tendrá que partir de su clásico concepto de cultura**. Sin embargo, sostengo que una excesiva

fijación en este concepto limita la posible aportación antropológica al debate.

La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea. (p.98) (negritas mías)

La problemática es más profunda que las interpretaciones que puedan hacerse de cultura en las aulas de la MEB, está presente en los contextos internacionales, de ahí la preocupación de Dietz. Hay un marco normativo internacional que definen las Políticas y acciones educativas para la interculturalidad; se fundamenta en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración de los Derechos Humanos, varias Declaraciones sobre la Diversidad Cultural, Educación para todos, Derechos Lingüísticos, etcétera. Se proponen en los organismos internacionales Modelos de Interculturalidad desde la Pedagogía Diferenciada, como son los modelos de Desarrollo de la Interculturalidad o de Competencia Intercultural, entre los que se encuentra el Árbol de Competencias Interculturales de la UNESCO. (Anexo, figuras 28, 29 y 30)

Es así que en el marco de los Derechos Humanos se proponen distintos tipos de derechos relacionados con la cultura, vigentes en la comunidad internacional, que al traducirlas a las políticas educativas de nuestro país recuperan, entre otros puntos, el modelo de competencias.¹⁶ Lo importante a destacar es que hay que tener reservas sobre estas directrices por la interpretación de la cultura que

¹⁶ Las competencias están incluidas en el programa de la MEB (UPN, 2020) pero excluidas de los Planes y Programas de Estudio 2022 de educación básica. (SEP, 2024)

exponen, por ejemplo llegan a sostener que “Los docentes regulares deben formarse en el enfoque intercultural porque las escuelas son cada vez más multiculturales”. (Figura 31, notas de clase)

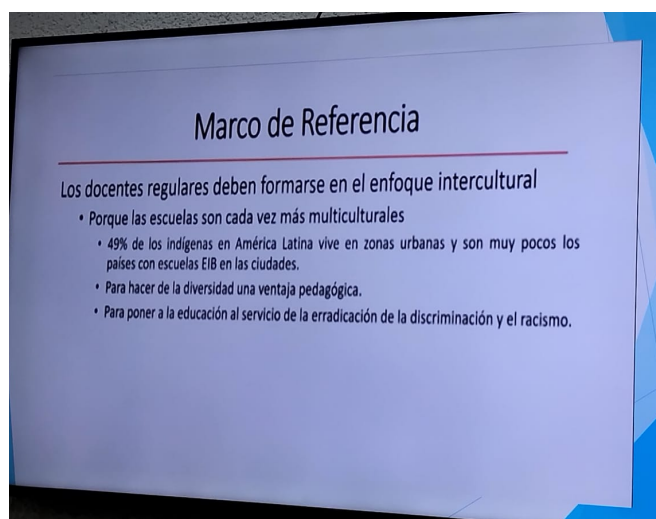


Figura 31

Cuando esta interpretación de la cultura hace referencia a la actualidad multicultural en las escuelas, borra toda la historia pluriétnica del territorio que hoy consideramos *nuestro* y llamamos México y niega que, producto de esas relaciones interculturales que se han dado a lo largo del tiempo, es que mayoritariamente **nuestra sociedad es étnica y culturalmente mestiza**, es decir, mexicana. Las relaciones interculturales en las escuelas no son nada nuevo, desde siempre han sido así y, por si fuera poco, en nuestro país han prevalecido políticas educativas que sistemáticamente han pretendido erradicar la diversidad. Lo que aquí he expresado, es que el quiebre epistémico de mi comprensión de la cultura me ha dado elementos para reflexionar sobre los procesos de enseñanza en el aula, así como de la dirección de las políticas educativas que emanan desde el contexto internacional y se pretenden aplicar a nivel nacional.

8.2. El método y la comprensión de los contextos

Al iniciar los estudios en la MEB e incluso presentar el proyecto de investigación que se solicita para ingresar, no tenía objeción en señalar que el método es el criterio que válida cualquier investigación social; considerando más o menos las típicas etapas: elección del tema, justificación, delimitación, planteamiento del problema, objetivos de investigación, marco teórico o conceptual, incluso contexto histórico, quizá, aunque no necesariamente, incluir algún tipo de hipótesis y operacionalizar las variables, definir la metodología a seguir, tal vez hacer recolección y análisis de los datos, presentar resultados y conclusiones.

Sin embargo, desde un principio en la MEB se puso en duda **el papel del método como criterio de verdad para la investigación social**. Si bien la discusión entre objetividad y subjetividad no hacía eco en mi percepción de la investigación, porque mi postura se basaba en entender y explicar los fenómenos sociales, y además tenía claro que era yo quién elaboraba el marco teórico o conceptual a modo, es decir, era mi propia interpretación de la teoría que me funcionaba para entender la realidad social.

Lo que perdía de vista era que esa percepción determinaba los referentes que recuperaba de la realidad, por ejemplo, desde la Sociología, si me inclinaba por explicar un movimiento social, revisaba literatura especializada, categorizaba determinados aspectos y los buscaba como parte de ese fenómeno social, entonces podría recurrir a la participación, la observación directa, la entrevista, el cuestionario, incluso las notas periodísticas, para entender y explicar el fenómeno social,

construía desde mi subjetividad los referentes de la realidad que suponía ajenos a mí.

En la MEB el cuestionamiento sobre papel del método en la investigación para la explicación de la realidad social me situaba en discusiones muy sociológicas, por lo que no fue complicado revalorar la importancia del método y asumir la validez de los saberes de otros actores sociales; la discrepancia fue epistémica pero no por favorecer una postura u otra, sino por haber ignorado desde mi formación en la Sociología la importancia de esas otras interpretaciones desdeñadas como *sentido común*.

Sin embargo, la postura por parte de los docentes de la MEB la percibía contraria a que el alumnado construyera sus propias interpretaciones, considero que incluso intentaban convencernos a las compañeras y a mí, de que era la manera “correcta” de acercarnos a la “comprensión” de los problemas educativos. A pesar de tocar temas totalmente sociológicos, no se hacía referencia a conceptos básicos de la disciplina (como las relaciones sociales) y tampoco presentaban las contra propuestas teóricas que permitieran ampliar o contextualizar la metodología que se nos proponía,¹⁷ que en principio no acababa yo de comprender cual era, por lo cual percibí las posturas docentes como *adoctrinantes*.

De alguna manera justificaba tal proceder reflexionando que la maestría era en educación básica y por tanto no había posibilidad de profundizar en las teorías sociológicas que sustentaban los temas vistos en las clases; todo esto según mi

¹⁷ Metodología que en apariencia se presenta ajena a una concepción teórica de la realidad; que asumo y me vuelvo partidario de la propuesta emancipadora de las relaciones asociadas a la dominación.

sentir. Entonces me cuestioné la noción de “libertad”, de cómo el sistema escolar impone contenidos y estructuras de pensamiento a los estudiantes.

Hago notar que en mis experiencias educativas anteriores nunca había puesto atención en los procesos de enseñanza, como alumno entendía que los maestros exponían un tema y en ocasiones realizábamos alguna actividad, pero el aprendizaje dependía exclusivamente de mí, de mis intereses.

El quiebre se dio durante las mismas clases de la maestría. Se nos insistía sobre la importancia de la reflexión de la práctica docente; así que mis procesos cognitivos tomaron múltiples referentes: mis alumnas de recursamiento en la LEP 08, las clases de la MEB con mis tres docentes por periodo y muy especialmente mis compañeras de estudios. Percibía en mis compañeras discursos y reflexiones similares entre ellas, pero a veces distintas a las mías, que me generaban reflexiones sobre como generábamos o construíamos nuestros propios conocimientos.

Por ejemplo, en una clase del segundo trimestre el profesor tocó el tema de la “autonomía” y el argumento se centró en que los condicionamientos sociales relativizan el que seamos personas totalmente autónomas en la toma de decisiones, incluso concluyó que no existe la autonomía como tal, postura con la que coincidí desde la Sociología. Pero al observar a mis compañeras, que poco dijeron o cuestionaron, noté eso que se llama rechazo o negación, que más tarde confirmé cuando comentando con ellas, mencionaron que lo que se busca como docente de preescolar es precisamente que el niño o niña logre su autonomía, por lo que el discurso del profesor era algo extraño. Ambas posturas son válidas, pero se insertan

en dos **contextos distintos**, el del docente de maestría y el de las alumnas que laboran en educación básica, la mayoría en preescolar. Posturas y sentires que no se complementaron, **no generaron una reflexión dialéctica**, porque no se expresaron en su oposición, pues la relación vertical docente – alumnas se mantuvo.

Iniciando por la relativización del método, pasando por la revalorización epistémica de otros saberes caí en la **importancia de la comprensión de los contextos**, no como el antecedente que le da la sociología sino **por el valor interpretativo de la realidad inmediata**.

Deje de buscar explicaciones como fin último de la investigación buscando en cambio la comprensión de los contextos para fundamentar mis acciones, de ser un alumno pasivo-receptivo-reflexivo pase a un alumno reflexivo-proactivo, de ser un docente sensible-directivo pase a ser un docente reflexivo-crítico-dialogante, esto en el primer año de la MEB; porque en el segundo año, regresé al alumno pasivo-receptivo-reflexivo, porque el contexto de aula cambio completamente. La reflexión sobre este punto es que no siempre será un proceso ascendente.

9. Conclusiones

Debido a que la propuesta radica en la formación docente, me referiré a los aspectos relevantes que reconozco operaron en mí y que definirán mi docencia actual y futura.

La reflexión de la práctica me parece es el recurso formativo más trascendente de mi paso por la MEB, a la que se suma el pensamiento crítico, procesos que abren espacios para la acción docente.

Reconocer los enfoques pedagógicos en general, con sus diferentes estrategias didácticas y especialmente el acercamiento a las pedagogías de las diferencias y la interculturalidad robustecen la formación académica al nivel de maestría.

Redescubrir la importancia de diferentes contextos que van desde lo individual hasta lo social, volviendo públicos algunos aspectos privados, ayuda a significar las interpretaciones subjetivas en el ámbito personal y escolar.

Conocer de las políticas educativas nacionales e internacionales ayuda en la comprensión de las instituciones escolares y por ende de la práctica docente. Así como también ayuda a valorar los contextos formativos, laborales y personales de las y los docentes de educación básica.

Aceptar las necesidades formativas en didáctica, pedagogía y epistemología entre muchas más, así como cuestionar determinadas interpretaciones de tendencias globales actuales presentes en las universidades como el *decolonialismo* y el *feminismo* es consecuencia de la práctica reflexiva crítica, que

lleva a promover aprendizajes reflexivos en las futuras relaciones educativas de mi práctica docente.

Identificar propuestas como la investigación acción participativa, la docencia-discencia, la horizontalidad de saberes, el diálogo pedagógico o la práctica reflexiva e identificar la valía y trascendencia de la ética docente, los considero factores imprescindibles para ser incorporados a las experiencias docentes.

En cuanto a los procesos formativos que se ofrecen en la MEB, hay problemáticas relacionadas con el eje metodológico que parecen estar presentes a lo largo del tiempo, pero en las que los respectivos docentes son, como en todo proceso educativo, parte de la causa y de la solución. Es revelador, pero también incompleto, aceptar que no son las y los alumnos, sino sus docentes los primeros agentes causales de procesos formativos deficientes que llevan a aprendizajes fallidos o no deseados.

La investigación acción como propuesta metodológica formativa requiere reflexionarse continuamente desde una perspectiva crítica, procurando confrontar su instrumentalización *per se* al haberse incorporado institucionalmente a la formación docente, situaciones que matizan y olvidan el aspecto participativo al nivel de la problematización de la realidad educativa.

La necesidad de acompañamiento emocional y solidario hacia el estudiantado de la MEB es un aspecto relevante que considerar para generar acciones institucionales.

Hay que tener muy presente el efecto bumerang que implica la reflexión y problematización de la práctica docente que se incorpora a las y los alumnos de la

MEB, que también miramos, cuestionamos y podemos aportar a la práctica de nuestros docentes.

Anexo

Mapa curricular LEP 08

LEP'08 MAPA CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PLAN CUATRIMESTRAL 2008								
CUATRIMESTRE EJES Y ÁMBITOS	1ER AÑO			2DO AÑO			3RO AÑO	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
ÁMBITO PROFESIONAL	SER DOCENTE EN PREESCOLAR Creditos 12	ANTECEDENTES E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO Creditos 8	POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN PREESCOLAR Creditos 8				INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL AULA I Creditos 8	INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL AULA II Creditos 8
ÁMBITO DE GESTIÓN ESCOLAR COMUNITARIA				GESTIÓN ESCOLAR Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Creditos 12	DE LA COMUNIDAD AL SISTEMA EDUCATIVO Creditos 12	INTERVENCIÓN COMUNITARIA Creditos 8		PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA Creditos 8
ÁMBITO GESTIÓN CURRICULAR	DISEÑO Y ANÁLISIS CURRICULAR EN PREESCOLAR Creditos 8	ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR Creditos 12	METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE Creditos 12	PROCESOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR Creditos 12	EL JUEGO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE Creditos 12		CREACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Creditos 8	EVALUACIÓN EN PREESCOLAR Creditos 8
ÁMBITO METODOLÓGICO	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE AULA Creditos 12			PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN PREESCOLAR Creditos 12	DETECCIÓN DE ALTERACIONES EN EL DESARROLLO INFANTIL Creditos 12	DETECCIÓN DE PROBLEMAS SOCIOEDUCATIVOS Creditos 12	DISEÑO DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Creditos 12	IMPLEMENTACIÓN SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS Creditos 8
ÁMBITO SOCIOAFECTIVO		DESARROLLO PSICOLÓGICO SOCIAL DEL NIÑO DE 0-6 AÑOS I Creditos 12	DESARROLLO PSICOLÓGICO SOCIAL DEL NIÑO DE 0-6 AÑOS II Creditos 12			JARDÍN DE NIÑOS Y CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL Creditos 12	GESTIÓN AFECTIVA EN EL AULA Creditos 12	
EJE GESTIÓN PEDAGÓGICA	EL NIÑO PREESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LO SOCIAL Creditos 12	PENSAMIENTO CIENTÍFICO Y LÓGICO-MATEMÁTICO EN EL PREESCOLAR Creditos 12	DESARROLLO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA Creditos 12	DESARROLLO PSICOMOTRIZ EN EL NIÑO DE PREESCOLAR Creditos 12	EXPRESIÓN CREATIVA Y DESARROLLO DE PENSAMIENTO EN PREESCOLAR Creditos 12	EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO Creditos 12	SAUD Y EDUCACIÓN FÍSICA Creditos 12	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA Creditos 12
								FORMACIÓN VALORACIÓN Y AFECTIVIDAD EN EL NIÑO Creditos 12

Notas de clase en la MEB

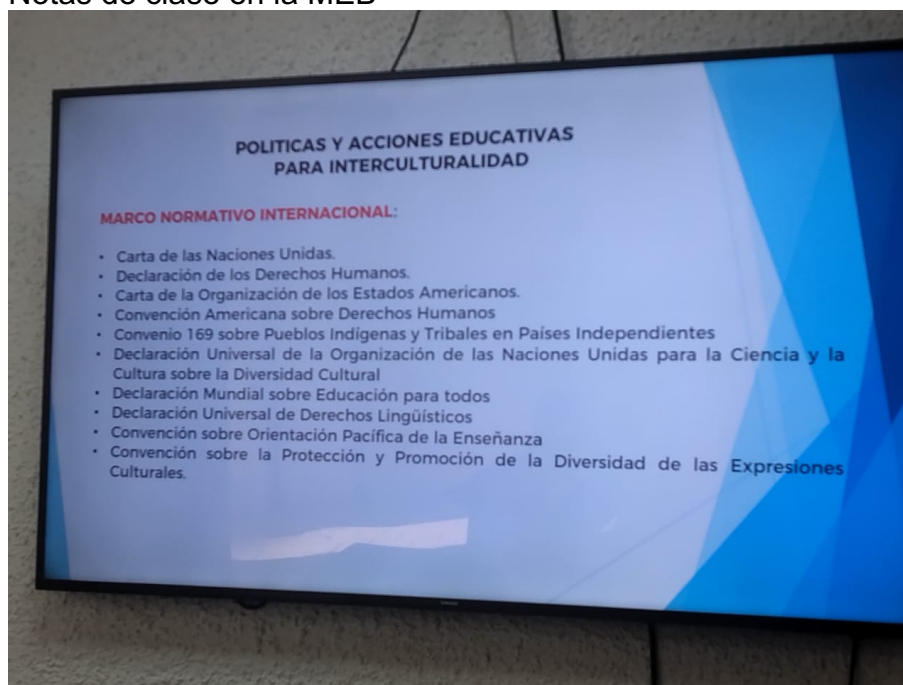


Figura 28

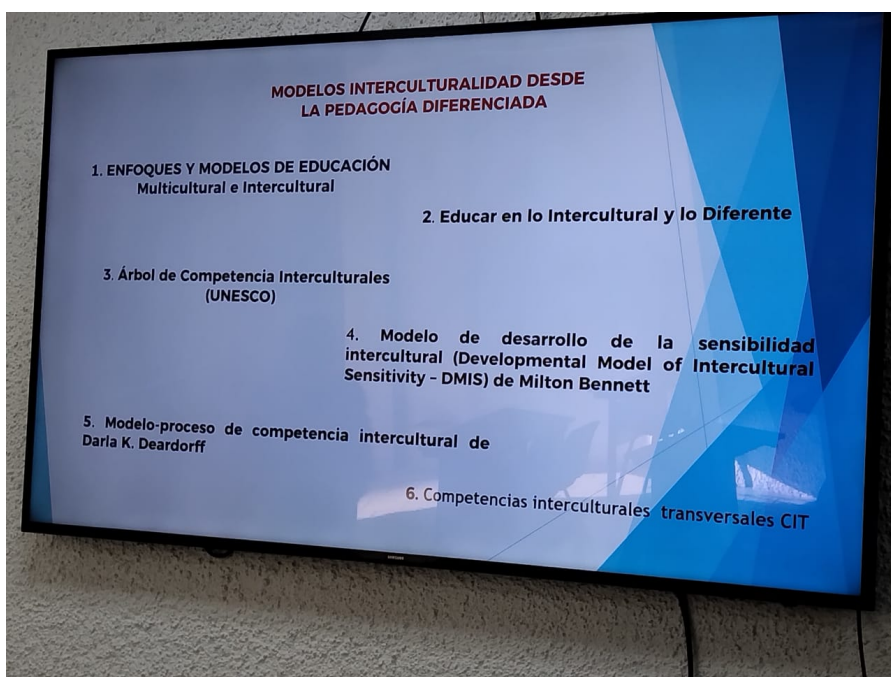


Figura 29



Figura 30.
(UNESCO, 2013; Deardorff, D. 2020)

Siglas

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AIFA	Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FES	Facultad de Estudios Profesionales, UNAM
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MEJOREDUC	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MORENA	Movimiento de Regeneración Nacional
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PAN	Partido Acción Nacional
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEA	Secundaria a Distancia para Adultos. https://sea.sep.gob.mx/#/home
SEA	Sistema de Enseñanza Abierta. https://sea.cbachilleres.edu.mx/
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Referencias

- Ackerman, J. (7 de agosto de 2020). El Fraude de 2012 y el fin del PRI. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2020/08/17/politica/el-fraude-de-2012-y-el-fin-del-pri-john-m-ackerman-7770>
- Aguilar, R. (29 de abril de 2024). La violencia con AMLO. *Animal político*. <https://animalpolitico.com/analisis/autores/lo-que-quiso-decir/violencia-homicidios-amlo>
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de estado (apuntes para una investigación)*. La Pensée, Revista del Racionalismo Moderno. 151
<https://revistas.unam.mx/index.php/rmcphys/article/download/80625/71022>
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>
- Azpuruá, F. (2005). *La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales*. Sapiens 6 (2), Caracas.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000200003
- Becerra, R. y Moya, A. (2010). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción*. Integra Educativa, 3 (2), 133-156.
- Blanc, M. I., Pereyra, S. y Brusadelli, M. (2020). *Desde la narración: el diario reflexivo como herramienta de comprensión profesional*. Archivos de Ciencias de la Educación. (14;17).

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose083/132>

30

Braslavsky, C. (2004). La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos. *Perspectivas*. XXXV (4), 1-16.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146410_spa/PDF/146410spa.pdf.

multi

Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 84-101.

Calderon, J. y López, D. (s.f.). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación en Imen, P., Frisch, P. Y Stoppani, N. (s.f.) *I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*.

<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988/1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca (trabajo original publicado en inglés en 1986).

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Cascante, C. (2013). La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (2), 45-63.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138005>

- Cassís, A. (2010). *Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad*. *Compás empresarial*, 3 (5), 54 – 58.
<https://yolotli.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/donald-schon.pdf>
- Crisol, E. (2008). *Barber, Michael y Mourshed, Mona. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/44066/25808/0>
- Deardorff, D. 2020. *Manual para el Desarrollo de Competencias Interculturales*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828?posInSet=317&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE.
<https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- Durkheim, E. (2006). *Las reglas del método sociológico*. Colofón. (trabajo original publicado en francés 1895).
- Elliot, J. *La investigación – acción en educación*. (4^{ta} ed.) (pp. 7-20). Morata.
<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Fals, O. y Rodríguez, C. (1991). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre, Ediciones de la Banda Oriental.
<https://eva.interior.udelar.edu.uy/pluginfile.php/134154/course/overviewfiles/Fals%20Borda%20Brandao%20investigacion%20participativa.pdf?forcedownload=1>

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gobierno de México. (14 de julio de 2020). *¿Sabes que es un CAI?* <https://www.gob.mx/consejonacionalcai/articulos/sabes-que-es-un-cai>
- Gobierno de México. (31 de mayo de 2022). *Atención a la Primera Infancia. Consejo Nacional de Fomento Educativo*. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/atencion-a-la-primera-infancia-309731?state=published#:~:text=La%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20primera,que%20intervienen%20en%20su%20entorno>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Heath, S. B. (1970). *La política del lenguaje en México*. INI.
- INEE. (2019). *Este portal se conserva como un archivo histórico de las actividades del INEE*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/>
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. (Trabajo original publicado en 1988)
- Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Leyva, Y. y Guerra, M. (Coord.). (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*.

INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>

Matías, P. (9 de agosto de 2023). La sección 22 del SNTE en Oaxaca rechaza los libros de texto de la SEP. *Proceso.com.mx*.

<https://www.proceso.com.mx/nacional/2023/8/9/la-seccion-22-del-snte-en-oaxaca-rechaza-los-libros-de-texto-de-la-sep-312456.html>

Matías, P. (10 de julio de 2024). La Sección 22 del SNTE-CNTE en Oaxaca rechaza a Mario Delgado como titular de la SEP. *Proceso.com.mx*.

<https://www.proceso.com.mx/nacional/2024/7/10/la-seccion-22-del-snte-cnte-en-oaxaca-rechaza-mario-delgado-como-titular-de-la-sep-332638.html>

Mckinsey & Company. (ed.). (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.

https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf

Medina, M., Villamar, A. y Arreola, R. (2015). El impacto de la Maestría en Educación Básica en las percepciones, concepciones y valoraciones de los maestros egresados respecto a la reforma educativa y al enfoque por competencias, en Rivera, A. y Zabalza, M. (coord.). *Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente*. Pp. 231 - 242. Universidad Pedagógica Nacional.

https://area1.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=400:mi-libro-95&catid=27&Itemid=431

Méndez, S. (febrero 18, 2024). Cuarta Transformación en la educación: ¿de la lucha de clases a la pasivización? *Laizquierdadiario.com*

<https://www.laizquierdadiario.com/Cuarta-Transformacion-en-la-educacion-de-la-lucha-de-clases-a-la-pasivizacion>

MEJOREDU. (2023). *Programa de formación de docentes en servicio 2022 – 2026. Educación básica*. MEJOREDU.

<https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua/educacion-basica/programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-eb>

Molina, G. (noviembre 10, 2022). Elección presidencial de 2000 quedó impune pese a violaciones a la ley. *Once noticias digital*.

<https://oncenoticias.digital/nacional/consejeros-del-ife-le-dieron-a-fox-la-presidencia-pese-a-irregularidades-en-proceso-electoral/187396/>

Moodle. (21 de septiembre de 2014) 014). *Filosofía*. Moodle.

<https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. La Muralla, S.A.

Perrenoud, P. (2009, 1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca de Aula.

Popkewitz, T. (1987). *Introducción* en Popkewitz, T. (ed.) (1987) *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Universidad de Valencia.

- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata.
- Ramos, G. y López, A. (2019). *Formación ética del profesional y ética profesional del docente*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Redacción AN/KC. (22 agosto de 2023). Concede amparo para frenar distribución de libros de texto; SEP combatirá sentencia. *Aristegui NOTICIAS*. <https://aristequinoticias.com/2208/mexico/concede-amparo-para-frenar-distribucion-de-libros-de-texto-sep-combatira-sentencia/>
- Rivera, A. y Zabalza, M. (coord.). (2015). *Estudiantes en la diversidad: nuevos retos en el ser y hacer docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, R. (2005) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.
- Salazar, M. L. (2006). La licenciatura en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de Educación Básica. (Tesis de Maestría). FES Aragón – UNAM.
- Salazar, M. L. (2022). *La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=185&catid=27>

- Salazar, M. L., López, M. y Tenorio, J. (2023) "Violencia hacia las mujeres por razones de género, en la Unidad UPN 097 de la Ciudad de México. Cruce de saberes." (Proyecto de investigación)
- Salazar, M. L. y Medina, M. (2022). Formación docente e intervención educativa en M. L. Salazar. *La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora*. (pp. 11–28). Universidad Pedagógica Nacional.
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=185&catid=27>
- Sánchez, A. Y. y Olivares, E. (4 de enero de 2024). Es inviable tener coincidencias con el EZLN; "no está de acuerdo con nosotros": AMLO. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/01/04/politica/es-inviable-tener-coincidencias-con-el-ezln-no-esta-de-acuerdo-con-nosotros-amlo-9616>
- Sanjurjo, L. (26 noviembre 2021). *La práctica reflexiva: un reto para la mejora de la docencia*. Facultad de Educación PUCP. [Webinar]. YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=gHhpjrWMYFQ>
- Schmelkes, S. (2019). El INEE informó siempre con veracidad y su interés máximo fue contribuir al desarrollo de la educación: Sylvia Schmelkes. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/>
- SEP. (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagogicas.pdf>

SEP. (2024). *Aprende en casa*.

<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/#:~:text=Aprende%20en%20Casa%20es%20una,su%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n>.

SEP. (2024). *Plan y Programas de Estudio 2022 para la Educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-y-programas-de-estudio-2022-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/>

SEP, UPN. (2019). *Acerca de la UPN*. (Sitio web) (Última Actualización: 08 agosto 2023.) <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn#:~:text=La%20Universidad%20Pedag%C3%B3gica%20Nacional%20es,29%20de%20agosto%20de%201978>.

SEP, UPN. (2019). *UPN Nacional*. (Sitio web) (Última Actualización: 15 marzo 2024.) <https://upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional>

Trovero, J. I. (2021). La “Escuela de Chicago” en Paiva, V. (Comp.) (2021). *Sociología y vida urbana*. Teseo.

<https://www.teseopress.com/sociologiayvidaurbana/chapter/la-escuela-de-chicago/>

UNESCO. (2013). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un contrato social para la educación* en Perfiles educativos vol.44 no.177. Ciudad de México jul./sep. 2022 Epub 16-Jun-2023. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4500/272

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un contrato social para la educación*.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcd ef_0000381560&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d96a91dd-ce23-4a70-9b80-1fbf16d52842%3F_%3D381560spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf#208_22_Fut_Edu.indd%3A.31964%3A383

UPN. (2009). *Programa de maestría en educación básica. Especialidad*

“Competencias profesionales para la práctica en la educación básica”.

Universidad Pedagógica Nacional. U097 - Unidad 097

UPN. (2020). *Actualización del programa de maestría en Educación Básica*

(Documento Base). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 sur. U097 - Unidad 097

UPN. (2024). *Unidad 097*. <https://u097.upnvirtual.edu.mx/index.php>

UPN Ajusco. (2023, agosto 31). *La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora* [Video] YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=A9FX2ScPd2g>

Valles, R. (2016). *Elecciones presidenciales 2006 en México. La perspectiva de la prensa escrita*. Revista mexicana de opinión pública.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-49112016000100031

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles_miguel_s_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social_reflexion_metodologica_y_practica_profesional.pdf

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE. (original publicado en alemán 1922).

<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>