



d/perspectivas siglo XXI

Volumen 5 Número 10

DIRECTORIO

Director Editorial

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Jefa de Edición

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de
México, Facultad de Economía

Consejo Editorial

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.

Irma Isabel Salazar Mastache

Dirección de Educación Normal y
Fortalecimiento Profesional

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Cien-
cias de la Salud, Madrid

Josefina García González

Editorial Santillana

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein

José Luis Herrera Arciniega

Universidad Autónoma del Estado de
México

Xiomara Rodríguez Mondragón

Universidad Albert Einstein

Diseño

Laboratorio de Creación Digital

D’Perspectivas Siglo XXI, Vol. 5, número 10 es una publicación semestral, editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

5 de Mayo No. 304
Centro Loreto, Zacatecas C.P. 98830
Tel. (722) 2183084
www.cusxxi.edu.mx, dperspectivas@cus21.mx

Editor responsable: Eduardo Pérez Archundia.

Reserva de derechos al uso exclusivo:

No.04-2016-110413523000-203

ISSN (electrónico): 2448-6566

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento de Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec. C.P. 51350. Tel. (722) 3183008

Este número se terminó de editar el 25 de diciembre de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

Presentación	5
Un acercamiento interpretativo al desarrollo de la Educación Normal De 1975 a 2018 mediante la sociología de la comunicación <i>Maricela Reyes Vega</i>	7
Los imaginarios docentes de los estudiantes a mitad del trayecto de la formación inicial en la Escuela Normal de Sultepec <i>Miguel Hernández Vergara</i> <i>Rodolfo Castañeda Ramírez</i>	27
Trascendencia del clima organizacional en la convivencia escolar <i>María Luisa Mendieta Hernández</i> <i>María del Carmen Gutiérrez Garduño</i> <i>Bernardo Martínez García</i>	42
El apego seguro en niños con multidiscapacidad <i>Diana Dalia Martínez Vilchis</i>	56
Narrar historias de vida a través de la escritura <i>Rodolfo Castañeda Ramírez</i> <i>Miguel Hernández Vergara</i>	76

Presentación

Las Escuelas Normales no siempre han sido valoradas plenamente, su aportación social se ve mermada en el imaginario social, debido en parte al desgaste de la imagen del docente, pero también por el olvido de las autoridades educativas quienes han postergado tareas como actualizar sus planes de estudio, fortalecer sus recursos materiales, humanos y tecnológicos, entre otras cosas. Conocer la historia de la educación Normal posibilita comprender la evolución que ha tenido y los propósitos subyacentes a las reformas implementadas en este sistema, con lo que se configura una perspectiva más clara sobre sus logros y tareas pendientes.

En ese sentido, en el marco de las Escuelas Normales tienen presencia una gran cantidad de jóvenes que inician su formación profesional con la intención de sumarse en un futuro próximo a las aulas de clase, participar en la formación de niños y niñas, gestionar procesos educativos, fomentar valores o colaborar en el desarrollo holístico de los y las infantes. Aquellos y aquellas que se forman como docentes tienen aspiraciones, deseos y expectativas diversas, con respecto a su formación y a lo que significa ser docente, por lo tanto, se vuelve importante conocer dicho imaginario, con el fin de atender o reorientar, en caso de que sea necesario, el proceso formativo que están viviendo en las Escuelas Normales.

En otro orden de ideas, en toda institución educativa, normalista, universitaria o de educación básica, existe un mundo de vida, un conjunto de personas con distintas personalidades, valores, actitudes y aptitudes, que conviven cotidianamente en las aulas, patios, laboratorios, etcétera. Estas relaciones interpersonales se desenvuelven en entornos con una normatividad, cultura y clima organizacional particulares, por lo que la interacción social se ve mediada por los componentes institucionales que dan a conocer, formal o informalmente, el modo en que se espera que sus miembros actúen. No obstante, las personas que se educan en una escuela no solamente responden a elementos estructurales de la institución, llámense normas, cultura o clima organizacional, también se crean lazos emocionales que dan forma a las relaciones interpersonales; dichos lazos involucran a docentes, estudiantes y padres de familia, a veces favorecen el desarrollo de los niños y las niñas, en otras ocasiones pueden no hacerlo, sobre todo cuando se enfrentan condiciones particulares, como es el caso de infantes con necesidades educativas especiales, con quienes el apego se convierte en un elemento sustancial que debe ser trabajado por toda la comunidad educativa.

Por último, la escritura vuelve a tener presencia en este número, no sólo como habilidad a desarrollar por el o la estudiante, sino como recurso formativo de autoconocimiento. Mediante la escritura podemos crear escenarios ficticios, describir realidades o voltear la mirada hacia nosotros mismos, lo cual implica un doble reto: escribir y conocernos.

Como ocurrió con el número anterior, en esta ocasión volvemos a nutrirnos de ponencias presentadas en el Primer Congreso para Especialistas de la Educación “Retos y perspectivas de la psicopedagogía en la formación docente”, organizado por la Escuela Normal No. De Toluca, la Escuela Normal de Capulhuac y el Grupo Educativo Siglo XXI.

Eduardo Pérez Archundia

Director Editorial

Un acercamiento interpretativo al desarrollo de la Educación Normal De 1975 A 2018 mediante la sociología de la comunicación

An interpretive approach to development of Normal Education from 1975 to 2018 through Sociology of Education



Maricela Reyes Vega

Maestra en Docencia, Adscrita a la Escuela Normal de Capulhuac

Contacto: mari_reyes_v@hotmail.com

Recepción: 25/04/2018

Aceptación: 13/07/2018

DOI: <https://doi.org/10.53436/24486566e.d'p.2019.6.12.17>

*El hablar conquista el pensamiento,
escribir lo domina.*

Walter Benjamín

Resumen

Para hablar de la sociología de la educación se considera necesario abordar cada uno de los términos por separado y realizar un acercamiento interpretativo de cómo se ha desarrollado la Educación Normal, especialmente para el presente trabajo entre 1975 y 2018. En este artículo se muestra un panorama general de las diferentes reformas que se han hecho en las escuelas normales pasando por los diferentes sexenios presidenciales y presentando cómo en cada uno de estos se han tomado decisiones que impactan en la educación de las instituciones que forman profesores en México. El propósito es mostrar el desarrollo de esta educación mediante argumentos teóricos de la sociología de la educación, en los que he transitado, primero como estudiante y después como docente. Es sin duda una experiencia que se ha vivido con sus diferentes procesos, mismos que se derivaron de las decisiones del Estado para la Educación Normal.

Palabras clave: Sociología de la educación, Planes de estudio, Contexto educativo nacional, Globalización, Sociedad del consumo y de reproducción.

Abstract

In order to talk about the sociology of education, it is considered necessary to approach each of the terms separately and to make an interpretive approach to how Normal Education has developed, especially for the present work between 1975 and 2018. This article shows an overview of the different reforms that have been made in normal schools, passing through the different presidential administrations and presenting how decisions have been made in each of these that impact the education of the institutions that train teachers in Mexico. The purpose is to show the development of this education through theoretical arguments of the sociology of education, in which I have traveled, first as a student and later as a teacher. It is undoubtedly an experience that has been lived with its different processes, which were derived from the decisions of the State for Normal Education.

Keywords: Sociology of education, study plans, National educational context, Globalization, Consumer and reproduction society.

Introducción

La docencia en cualquier nivel educativo requiere de un ejercicio intelectual, de habilidades y actitudes para conducir al alumno en la construcción de su conocimiento, en ésta se reflejan las concepciones que se tengan sobre educación, formación, enseñanza, aprendizaje y criterios aplicables al nivel educativo en el que se desempeñe el docente. Esas ideas tienen la influencia de argumentos teóricos que diversos autores aportan y de la apropiación que de estos se haga en la práctica docente. Asimismo, la práctica docente y, en general, la educación se lleva a cabo en un contexto con características culturales, sociales, económicas, naturales y políticas que influyen en ella, de acuerdo al momento histórico de que se trate.

En ese sentido, se parte del cuestionamiento ¿cuál ha sido el desarrollo de la educación normal, visto desde la sociología de la educación?, el propósito es mostrar el progreso de la Educación Normal de 1975 a 2018, mediante argumentos teóricos de la sociología de la educación. Se inicia con la definición de esta rama del saber, después se interpreta el acontecer de la Educación Normal con base en los diferentes planes de estudio que se han experimentado como estudiante y docente desde algunos elementos como contexto educativo nacional, globalización, sociedad del consumo y la reproducción, y se utiliza el método pregunta y respuesta.

¿Cuál es el objetivo de estudio de la Sociología de la Educación?

Para hablar sobre la Sociología de la educación se considera necesario aclarar por separado cada uno de los conceptos sociología y educación. Con base en lo que afirma Jorge Rojas Hernández: “La sociología aspira, desde sus orígenes, a ser una ciencia que busca explicar la sociedad, los fundamentos de la convivencia social” (Rojas, 2009, p. 12). Giner señala que se caracteriza por ser empírica, teórica, abierta, éticamente reflexiva y socialmente crítica (citado en Rojas, 2009, p. 12). Su acervo proviene de la observación hecha sobre la sociedad (empírica), elabora proposiciones que intentan explicar una zona de la realidad (teórica), no es dogmática (abierta), su ética la basa en la reflexión (éticamente reflexiva) y devela problemas de la sociedad moderna, propone soluciones para mejorar las condiciones de vida de las personas (socialmente crítica) (Rojas, 2009, p. 13). La sociología es la disciplina que reflexiona cómo interactúan las personas en sociedad.

Respecto a Educación, de acuerdo con Chávez y otros autores, procede de *educare* que significa criar o alimentar y de *educere* que significa sacar, llevar. La educación es un proceso de desarrollo del ser humano que va de la influencia externa al individuo (heteroeducación) y en el que se posibilitan las disposiciones que él posee (autoeducación). Educación es “todo proceso de influencia, de configuración o desarrollo del hombre” (Chávez, 2005, p. 8). Como fenómeno social es el objeto de estudio de la sociología de la educación. Al respecto, José María Quintana Cabañas (1989) señala que la sociología de la educación:

Se ocupa, por consiguiente, del origen social de la educación, de sus manifestaciones sociales, de su contenido social, de sus instituciones sociales, de su desarrollo social, de sus condiciones sociales, de su fuente social, de sus objetivos sociales, de sus posibilidades sociales y de sus agentes sociales”. (Citado en Romero, 2006, p. 55)

¿Por qué la educación, vista desde la Sociología de la Educación es un proceso regulado por el Estado y por el sistema económico?

En la sociología de la educación, la educación se ve como proceso y como fenómeno. Como proceso tiene génesis y desarrollo, como fenómeno es una manifestación social, así, se complementan ambas concepciones. Para comprender la educación como proceso se retoma la idea de Mariano

Fernández Enguita (1988), quien señala necesario considerar “la relación entre la escuela, la economía capitalista y el Estado” (p. 152). Respecto a qué entender por Estado, según Adolfo Posada en la *Enciclopedia jurídica en línea*, se define como:

Una organización social constituida en un territorio propio, con fuerza para mantenerse en él e imponer dentro de él un poder supremo de ordenación y de imperio, poder ejercido por aquel elemento social que en cada momento asume la mayor fuerza política.

Así, el Estado Mexicano está compuesto por su territorio, población y gobierno –se constituye por las diversas instituciones que ejercen control sobre el territorio y la población–, con sus leyes. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, con las respectivas reformas que se han hecho a diferentes artículos, es el documento que contiene las leyes que rigen en México. Respecto a la Educación, en el Artículo 3º Constitucional, en el tercer párrafo, señala:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Párrafo adicionado DOF 26-02-2013)

Para el desarrollo de este escrito, se pone especial atención en la Educación Normal, por lo que es importante mencionar que la Escuela Normal es la institución cuya tradición desde sus orígenes en el siglo XIX en Alemania, es la preparación de docentes para la enseñanza. En México, en ese mismo siglo, las escuelas normales bajo el régimen lancasteriano fueron lugares en los que se normó la enseñanza. En 1887 se consideró al magisterio como carrera, en 1900 ya había cuarenta y cinco escuelas normales, entre estas la Academia Normal de Orizaba (Carlón, s/f, pp. 10-11), después nombrada como Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria Elemental y Superior (1885-1886), hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, además de ésta la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México (Enríquez, 2012).

La historia de las escuelas normales a partir de 1921 presenta cambios importantes para la carrera normalista, basados en las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, Plan de Once Años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo. (Carlón, s/f, p. 11)

Actualmente, la educación que se imparte en la Escuela Normal es señalada y dirigida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal y, nivel estatal por la Secretaría de Educación de cada uno de los Estados de la República, particularmente, para el Estado de México está la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional, así como la Subdirección de Educación Normal, que se encargan de su organización y desarrollo. Por lo que, se puede decir, es una educación dirigida y administrada por el Estado.

¿Cómo influye el sistema económico en la educación?

El sistema económico de México es el capitalismo, como señala López (2006) al hablar del Modelo Económico Constitucional Mexicano, en el país se ha adoptado una forma de economía mixta, en la que combina la economía centralmente planificada y una abierta a las reglas del mercado –el libre comercio. Para comprender la influencia que tiene el modelo económico que impera en México en la educación en general y en particular la Educación Normal, es importante mencionar que a partir de la segunda mitad del siglo XX surge la globalización como fenómeno político, económico y social, que impacta de manera directa no sólo en el desarrollo de esta, sino en todos los ámbitos de la sociedad, como afirma Flores:

Desde el punto de vista económico reconfigura la forma de abordar los procesos de producción, distribución y consumo de bienes y servicios en el mundo, permeando de esta manera todos los actos económicos internacionales. Desde el punto de vista político, además de la redistribución geopolítica de bloques emergentes, establece una nueva categoría de Estado, el Estado transnacional. Desde el punto de vista social, nos muestra evidencia de los efectos negativos de la globalización al redimensionar la categoría riesgo personal, local o regional inclusive en colectivo-global o mundial. (2018, p. 26)

Zygmunt Bauman, en su libro *La globalización, consecuencias humanas* (2001), señala cuáles son los efectos de la globalización en los seres humanos y en su calidad de vida. Caracteriza a la movilidad como “factor estratificador... a partir del cual se construyen y reconstruyen diariamente nuevas jerarquías sociales, políticas, económicas y culturales de alcance mundial” (p. 16). Así, distingue dos caracterizaciones de la movilidad, la “élite” son quienes tienen el poder de cambiar las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales, y los “locales” son quienes difícilmente podrían aspirar a influir en el mundo, se caracterizan por la inmovilidad; a los primeros los llama

“globales” y a los segundos “panópticos” –según el concepto foucaultiano. Los docentes no están en la élite pero con su labor son agentes de cambio.

El mismo autor señala: “La modernización significó, entre otras cosas, hacer del mundo un lugar acogedor para la administración comunal regida por el Estado; y la premisa para ello fue volver al mundo transparente y legible para el poder administrador” (Bauman, 2001, p. 46). Al hablar del Estado y la educación el primero es el que determina a la segunda, porque las oportunidades de concluir estudios de mayor nivel van de más a menos, visto de la educación básica hasta el posgrado. Bauman indica: “Las tres patas del trípode de la soberanía están rotas” (2001, p. 88), estas son: autosuficiencia militar, económica y cultural. Así, identifica el surgimiento de los Estados débiles y pequeños, que son dominados por la economía mundial y más que lograr mejores resultados en educación tratan de responder a los requerimientos para no quedar fuera de un mundo globalizado.

Como señala López (2006): la globalización ha tenido efecto en el modelo económico de nuestro país en términos de una reestructuración económica que inicia a mediados de la década de los ochenta, y en los noventa al incorporar al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) las medidas de reordenación económica dictadas por el Banco Mundial con motivo de la renegociación de la deuda externa; además, la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) han obligado al Estado mexicano a adoptar leyes secundarias y sus reglamentos para el libre acceso de la inversión extranjera. Esto ha tenido efecto en todos los sectores, incluyendo la educación, porque como señala Bauman, las fuerzas extraterritoriales son las que dominan al mundo.

¿De qué manera los cambios en la sociedad han impactado en los planes de estudio de la educación normal experimentados como estudiante y docente?

Mi formación inicial fue de Profesor de Educación Primaria, con un año de egreso en 1986 de la Escuela Normal No. 20 de Santiago Tianguistenco, Estado de México. La reforma con la que se realizaron estos estudios permitía ingresar después de haber concluido la secundaria, porque se cursaban primero dos años de bachillerato y posteriormente los estudios de profesor de educación primaria, por lo que se obtenía simultáneamente el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato; esta fue una de las siete reformas que había experimentado la educación normal (Navarrete-Cazales, 2015, p. 28).

Ese plan de estudios entró en vigor en el ciclo escolar 1975-1976, ahí la educación normal es definida como “una parte del sistema educativo nacional, que se encarga de formar personal docente para los tipos elemental, medio y superior de educación, en sus modalidades escolares y extraescolares” (Secretaría de Gobernación, 1975). El Acuerdo por el que se establece ese Plan de estudios se publica en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de agosto de 1975 por el Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja y el Presidente de la República en turno era Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

El Gobierno del Estado de México a cargo del Dr. Jorge Jiménez Cantú (1975-1981) con base en el principio de buscar “el mejoramiento de la formación profesional de los estudiantes normalistas”, mediante el Consejo Técnico Consultivo de la Dirección de Educación Pública adaptó el Plan de estudios de la SEP desarrollando en los primeros dos años el bachillerato básico y en los dos últimos el ciclo normal. El objetivo central fue la formación de profesores de educación elemental que sean promotores, coordinadores y agentes directos del proceso educativo en su más amplio sentido. A este plan de estudios se le denominó “Estado de México”, era de cuatro años.

En ese, los objetivos generales se enfocan en la adquisición de una amplia información científica, formación humanística, un conocimiento eficiente del sujeto de la educación, la adquisición y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para transformar lo que brinda la naturaleza en objetivos útiles, así como impulsar el sano desarrollo de la estructura y funciones del individuo, de su sensibilidad estética y de las destrezas fundamentales en diversos campos del arte (Gobierno del Estado de México [GEM], 1975, pp.1-2).

En mayo de 1976 se remitió a las Escuelas Normales del Estado de México un ejemplar del documento “Resoluciones de Cuernavaca” y del Plan de estudios 1975, reforma presentada por el Consejo Nacional Técnico e implantada en las Escuelas Normales del país a partir del ciclo escolar 1975-1976. Se pidió un estudio profundo para que cada Director emitiera su opinión para adoptarlo de manera íntegra o para realizar una adaptación similar al del “Plan Estado de México”, se conservaban los dos años de bachillerato y dos o tres años de formación normalista. Esto dio lugar a que hasta la generación 1975-1979 el plan de estudios fuera de 4 años y a partir de la generación 1976-1981 a la de 1982-1987 fue de cinco años, en ambos planes de estudio la carrera era de Profesor de Educación Primaria o Preescolar.

Con base en el Acuerdo Núm. 11298, el plan de cinco años consideró estas áreas de estudio: científico-humanística, formación física, artística y tecnológica y formación profesional específica. Las asignaturas tenían una carga horaria de 2 y 4 horas, los programas incluían una introducción, se organizaban por unidades y en cada unidad se señalaban objetivos generales y específicos, contenido programático, sugerencias de actividades para alumnos, evaluación y bibliografía. La formación profesional estaba relacionada con la didáctica, la psicología, la filosofía, la historia, la legislación y el desarrollo de la comunidad en estrecha vinculación con los problemas sociales y económicos del México de ese periodo.

Como señalan Salvador Martínez e Imanol Ordorika (1993), en su libro *UNAM: Espejo del mejor México posible*, entre 1970 y 1975 el recurso destinado a las universidades se incrementó, por lo que en el sexenio del Lic. José López Portillo (1976-1982) se establece la política de “Reconquista de las universidades” (p. 10), con el boom petrolero, hubo apoyo presupuestal para las instituciones de educación superior, lo que obligó a hacer cambios en la educación normal.

Al respecto, el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y el Nacional de Educación, cultura, recreación y deporte, con el Presidente de la República Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), atribuyen preponderante importancia a la elevación de la calidad de la educación, en la que influye de manera esencial el fortalecimiento de la formación y superación profesionales de los maestros mediante la implantación de la licenciatura pedagógica; en este gobierno se impulsa la Revolución educativa. En el ámbito estatal, la política federal se retoma en el Plan Estatal de Desarrollo 1984-1987 (GEM, 1985, p.3), durante la gestión del Gobernador Alfredo del Mazo González (1981-1986).

Así, la implementación de la Reforma de 1984 con base en el Acuerdo con fecha del 3 de marzo del mismo año establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura y requerirá como antecedente escolar el bachillerato. Surge el Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura. Se inició en el ciclo escolar 1984-1985 durante la administración de Miguel González Avelar como Secretario de Educación Pública. Con este plan egresaron las generaciones 1985-1989 hasta la 1998-2002.

El apoyo que se tenía para la educación superior disminuye porque en ese sexenio se inicia la privatización de las empresas paraestatales, se tiene “un proyecto de política económica profundamente restrictivo y antipopular” (Martínez y Ordorika, 1993, p. 11), se privilegia el pago de la deuda externa y se ingresa al Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT por sus siglas en Inglés).

Para los docentes egresados con planes de estudio anteriores, que querían tener estudios de nivel licenciatura, se señalaba en el Artículo 5° del Acuerdo número 134, de fecha 3 de marzo de 1988, que se desarrollarían sistemas específicos de educación para obtener su licenciatura. Se cursaron otros dos, cuatro o seis años (cursos ordinarios e intensivos respectivamente) en la Universidad Pedagógica Nacional o Escuelas Normales donde se ofrecían esos estudios, una de estas fue la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Para ingresar a la licenciatura del plan de estudios 1985 los aspirantes deberían acreditar previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apegaban a los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982. Éste era el único requisito para la inscripción de nuevo ingreso.

Los planes de estudios 1985 de la licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria se orientaron por objetivos, un perfil de ingreso y otro de egreso, líneas de formación básica, una estructura curricular del tronco común, contenidos generales de las asignaturas del tronco común, estructura curricular del área de formación específica de la licenciatura en educación primaria, contenidos generales de las asignaturas del área específica de la licenciatura en educación primaria, distribución de asignaturas en cursos, seminarios, talleres y laboratorios, tiempos y créditos de la licenciatura en educación preescolar y primaria, y mapas curriculares (GEM, 1985). Se trató de formar investigadores (Millán, 2000, p. 131).

El plan de estudios de la licenciatura en educación primaria y preescolar (1985) en primero y segundo grado, es decir del primero al cuarto semestre, se cubría el tronco común con asignaturas como teoría educativa, teoría y diseño curricular, psicología educativa social y del aprendizaje, filosofía de la educación mexicana, problemas del desarrollo económico, político y social de México, sociedad y política educativa, introducción a la práctica educativa, introducción al laboratorio de docencia, laboratorio de docencia,

matemáticas, español, estadística, apreciación y expresión artística, y educación física. Destaca entre las asignaturas mencionadas la incorporación de la computación aplicada a la educación, planeación educativa e investigación educativa, así como la especificación de créditos.

Se estructura el sistema de formación de docentes, con el antecedente de bachillerato pedagógico, la licenciatura se compone de un tronco común y la educación preescolar, primaria y media básica (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua extranjera), el posgrado se compone de maestría y doctorado, especializaciones y programa de educación continua. Las líneas de formación básica son los ejes para la integración de los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria, esos son cuatro: social, pedagógica y psicológica e instrumental (GEM, 1985, p. 23). Los programas se integraron por objetivos del curso, unidades, objetivos centrales, contenido y actividades.

En esa transición de planes de estudio, durante la gestión del presidente de la República Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se señala: “La educación a nivel licenciatura y también de posgrado deben actualizarse y adecuarse al contexto del rápido cambio científico y tecnológico” (Martínez y Ordorika, 1993, p. 28). En el Programa para la Modernización educativa se exponen los objetivos que el régimen propone en materia educativa (p. 33).

En ese marco, en la Escuela Normal de Capulhuac surge el cambio al Plan de Estudios 1999 de Educación Preescolar (LEPre) y de la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Geografía (LESEG), con base en el Acuerdo número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria. En ambos planes se establece un perfil de egreso señalado con conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que debe contar cada uno de los egresados al término de los estudios: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación preescolar y secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno.

Ambos planes consideran un mapa curricular donde se especifica la carga horaria y el número de créditos de cada asignatura. En el plan de secundaria se establecen: criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, lógica de organización de contenidos y actividades que incluye una formación general, formación común para todos los licenciados en educación secundaria y una formación específica.

Formar maestros y remunerarlos según sean evaluados fue una medida adoptada en esa administración (Martínez y Ordorika, 1993, p. 36). Sin embargo, aún no había evaluación docente, pero hubo reducción en el número de aceptados en dicho programa. Mientras en los planes de estudio 1975 y 1985, aunque en el segundo se hacía un examen de ingreso, en ambos no había restricciones en el número de aceptados, los grupos eran numerosos, hasta 80 o 100 egresados y en el Plan 1985 los grupos eran de 38 a más estudiantes. En el plan 1999 se hace una selección y los grupos se integran de 20 a 25 estudiantes. Así inicia un proceso de selección para el acceso a la Educación Normal donde se requiere un promedio mínimo de 8.0 para el ingreso, con ello, como señala la Comisión del plan “Consumo y modo de vida” se acentúa “una sociedad profundamente desigual, las acciones políticas que apuntan asegurar una igualdad formal de acceso, las más de las veces sólo redoblan las desigualdades (citado en Baudrillard, 2009, p. 21).

Otro gobierno en esta transición fue el de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). En el mismo Acuerdo 269 se señala que el Plan de desarrollo 1995-2000 establece como compromiso del gobierno federal elevar la calidad de los servicios que se imparten en el Sistema Educativo Nacional. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 marca el carácter prioritario de la transformación y fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales. Se ve a los maestros de educación básica, como un factor decisivo de la calidad de la educación por lo que deben desarrollar competencias profesionales firmes. Este acuerdo lo firma el Presidente de la República Vicente Fox Quezada (2000-2006) siendo el Secretario de Educación Miguel Limón Rojas.

Los planes de estudio 1999, que entran en vigor en el ciclo escolar 1999-2000, se caracterizan por tener como propósito contribuir al mejoramiento de la práctica docente, de tal manera que esta responda mejor a las características, intereses y necesidades de los niños y adolescentes, y sea más eficaz para el logro de las finalidades de cada nivel educativo. Los planes de estudio se estructuran con una presentación, rasgos deseables del nuevo maestro, perfil de egreso, criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, mapa curricular y descripción de asignaturas.

En la licenciatura en Educación Secundaria, los campos de formación son tres: general, para educación básica; común, para todas las especialidades de secundaria y; específica, por especialidad. En la licenciatura en Educación Preescolar las áreas de actividad incluyen: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar, práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Estas son las mismas para la

licenciatura en Educación Secundaria. Lo que caracteriza a estos planes de estudio, es que en los últimos dos semestres los estudiantes se incorporan a las escuelas de práctica por periodos prolongados, realizan su servicio social mediante la práctica pedagógica y elaboran un ensayo analítico reflexivo como documento recepcional, además reciben una beca. En los planes de estudio 1975 y 1985 las opciones eran tesis y áreas básicas de conocimiento y el servicio social se hacía independiente a la práctica pedagógica. Otro rasgo distintivo de los planes de estudio 1999 es la formación por competencias y la falta de una fundamentación filosófica, pedagógica o social.

En 2012 se instituye el Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. En este Acuerdo se señala que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su eje 3 "Igualdad de oportunidades", objetivo 9 "Elevar la calidad educativa", estrategia 9.2 establece que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente.

Asimismo, el Plan mencionado, en su eje 3, objetivo 12 "Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo" señala que la educación para ser completa, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos debe abordar el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 1 "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional", bajo el rubro de educación superior, estrategia 1.16, establece contribuir a extender y arraigar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares.

El presidente en turno es Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012) y José Ángel Córdova Villalobos el Secretario de Educación Pública. Así, surge el Plan de estudios 2012 que se fue implementando como avanzaban los semestres, porque los programas se fueron elaborando en ese transcurso.

En el plan 2012 de la licenciatura en Educación Preescolar, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y tres cursos, organizados en cinco trayectos formativos (psicopedagógico, preparación para la enseñanza y aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación, cursos optativos, práctica profesional) y un espacio asignado al trabajo de titulación, las opciones eran: elaboración de portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación. El plan de estudios comprendía 282 créditos. En la fundamentación se consideraban las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que incidían significativamente en la reforma.

Son rasgos distintivos de este plan de estudios los cursos de herramientas básicas para la investigación, atención a la diversidad, diagnóstico e intervención socioeducativa, atención educativa para la inclusión, cinco cursos de inglés de A1 a B2 y 4 cursos optativos. Este plan de estudios trató de estar en correspondencia con el Plan de estudios 2011 de educación básica, además de atender lo señalado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En el ciclo escolar 2018-2019 en la ENCA se inicia el desarrollo de los planes de estudio 2018 para la licenciatura en Educación Preescolar y la de Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en la Educación Secundaria. El plan se orienta por competencias genéricas y profesionales, parte de la idea de que para garantizar la calidad de la educación en cualquiera de los niveles educativos se considera fundamental el papel del docente formador en la intervención educativa, y procura el desarrollo integral los estudiantes normalistas. Se señala un perfil de ingreso y uno de egreso.

Señala como finalidades formativas: utilizar las herramientas de la investigación para identificar situaciones en el aula, en la escuela y en la comunidad; documentar, analizar, y explicar la práctica docente para su mejora continua; profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos; analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza; favorecer la comprensión de características, significado y función social del maestro; y diseñar proyectos de intervención e innovación en el aula, la escuela y la comunidad, como resultado de procesos de la reflexión sobre la práctica y la investigación educativa.

Lo que caracteriza a este plan de estudios es un dominio profundo de las disciplinas académicas, prácticas pedagógicas frente a grupo desde el primer año, incorporación de la educación socioemocional, formación para la educación inclusiva y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Incluye una fundamentación integrada por una dimensión social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. Este plan de estudios se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo. A la fecha son los cuatro los planes de estudio que se imparten en la Escuela Normal de Capulhuac (ENCA), el 1999 y 2018 en educación secundaria, 2012 y 2018 en educación preescolar.

Del ciclo escolar 2014-2015 al 2017-2018 participé como asesora de 7º y 8º semestre de LESEG, en estos los estudiantes desarrollan su intervención docente en una escuela secundaria bajo la tutoría del titular de la asignatura de Geografía de México y del Mundo y en acompañamiento de un asesor de la ENCA para llevar a cabo el análisis y reflexión de la misma en sesiones de trabajo, el asesor asiste a la escuela secundaria a observar la intervención del alumno; a partir de esta tarea se elabora el documento recepcional. En el acompañamiento como asesor, reconozco que alumno y docente aprendemos de manera recíproca. Al observar su intervención en sus fortalezas y debilidades descubro las propias, esto me conduce a conocer más sobre la docencia, sobre cómo desarrollar la educación hoy en día desde sus planteamientos políticos y teóricos.

Una situación que llama mi atención es la implementación del examen de ingreso al servicio profesional docente que inicia en el ciclo escolar 2013-2014 y continúa en 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. Antes el acceso a una plaza docente era sin restricciones, todos los egresados de Escuelas Normales tenían trabajo, con base desde el principio. Siendo el Presidente de la República Enrique Peña Nieto, el 11 de septiembre de 2013 se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Con ello se inicia un proceso que vivimos en la sociedad actual, en el cual “no sólo hay desigualdad frente a los objetos en el sentido económico..., es decir, no todos tienen los mismos objetos, del mismo modo que no todos tienen las mismas oportunidades escolares” (Baudrillard, 2009, p. 53). El

examen de ingreso además de ser un proceso de selección es un recurso para evaluar a las escuelas normales. En la ENCA se han tenido los siguientes resultados:

Año	LEPre %Idóneos	LESEG %Idóneos
2014	64% ordinario 50% ordinario	29% extraordinario 50% extraordinario
2015	81%	81%
2016	81%	87%
2017	87%	55%

Los datos expuestos en la tabla evidencian el porcentaje más bajo que se ha obtenido, 55% de 11 egresados, porque otra situación que enfrenta la ENCA es la baja demanda para el ingreso a los estudios, principalmente en LESEG. Esto lleva a valorar el trabajo que se desempeña en la institución, de manera específica el de los formadores de docentes. Cabe aclarar que los estudiantes que acuden a esta casa de estudios son, en promedio, de ingresos de nivel medio y medio bajo, por ello las oportunidades de ingreso y de ingreso al servicio al término de la carrera son reducidas. Ante esto ¿para qué formarse como docentes si estudiando cualquier carrera se puede estar frente a grupo?

Así se apuesta a que un docente idóneo puede enfrentar los retos de una sociedad líquida, como señala Bauman, porque las condiciones familiares, culturales, económicas y sociales pueden tomar formas diversas pero un docente competente logra una educación de calidad pese a enfrentarse a las condiciones más adversas con los estudiantes, las autoridades educativas y los padres de familia.

Con lo expuesto, entiendo cómo las circunstancias sociales en las que se desarrolla la educación influyen y, en ocasiones, determinan las características y procesos de la Educación Normal, porque como señala Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en el libro *La Reproducción*: “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando

las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bordieu y Passeron, 1996, p. 44).

Conclusiones

El sistema económico, las políticas y las restricciones establecidas por organismos internacionales impactan en la educación que se ofrece en nuestro país, porque más que atender a las necesidades propias se trata de adecuar nuestro sistema económico, político y educativo a los requerimientos que la sociedad globalizada demanda.

Se ha tratado de hacer corresponder el cambio de plan de estudios con los de educación básica y en los últimos se ha considerado la participación de los docentes de escuelas normales para el diseño de la malla curricular y la elaboración de los programas de estudio, pero las propuestas no han surgido de una evaluación curricular propiamente dicha, se han generado para responder a las políticas educativas internas y externas, así como para atender las metas sexenales de los gobierno en turno.

En los últimos dos planes de estudio parece que se trata de recuperar la orientación hacia la didáctica y la atención a las necesidades educativas que presentan los alumnos en cuanto a educación socioemocional, inclusión educativa y educación inclusiva. Asimismo, se trata de que los estudiantes puedan atender a los intereses y características de los alumnos inmersos en una sociedad globalizada, por lo que el manejo de las TIC, el inglés y la investigación se han incorporado las mallas curriculares.

Se ve al docente de educación básica como un elemento que influye de manera determinante en la calidad de la educación que se imparte, por lo que se ha incorporado un proceso de selección para garantizar la idoneidad de los egresados para incorporarse al campo laboral. Esto al mismo tiempo ha trivializado la docencia porque pareciera que ser docente es un acto innato, de sentido común: si uno sabe, puede enseñar; desde luego las aptitudes tienen una influencia importante, pero estas se desarrollan mediante un proceso de formación.

La docencia es una labor compleja, implica un desgaste físico y psíquico todos los días, a todas horas, no basta con que se empatice con los niños o

se domine un campo del conocimiento, se requieren muchas capacidades y competencias, es una profesión que demanda trabajo físico e intelectual.

La Escuela Normal es una institución que a través de su devenir histórico se ha ido conformando con una identidad propia diferente a una Universidad, por lo que es importante impulsar esta institución conservando su naturaleza de origen pero cambiando los procesos necesarios en la normatividad, en los recursos humanos, materiales y financieros para que se constituyan como una IES.

La educación es compleja, por ello la docencia es un trabajo inagotable que requiere de conocimiento, de pensamiento crítico, también de una actitud de búsqueda constante por mejorarla para el desarrollo integral del estudiante y el propio, en las circunstancias actuales, porque como docentes formadores de docentes se es agente de cambio.

Referencias

- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos sus estructuras*. España: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara S. A.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última Reforma publicada en el DOF 15-09-2017. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf.
- Carlón, Vidal, (s/f). “Historia del normalismo en México”, en: *Revista de educación y cultura*. Recuperado de <https://educacionyculturaaz.com/historia-del-normalismo-en-mexico/>.
- Chávez, J. et al. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía como ciencia*. C. de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Enciclopedia jurídica en línea. México. *Definición de Estado*. Recuperado de <http://mexico.leyderecho.org/definicion-de-estado/>.

Enríquez, L. (2012). Fundación de la Escuela Normal Veracruzana. [Versión electrónica], *Revista Tlanestli*. Amanecer. Recuperado de: <http://tlanestli.blogspot.com/2012/01/fundacion-de-la-escuela-normal.html>.

Figuroa, L. (2000). “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2000, XXX (1 trimestre): Recuperado de: <<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=27030105>>.

Fernández, M. (1988). “Estudios entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción”. *Revista de Educación* (286), 151-165. Madrid: Universidad Complutense.

Flores, María Victoria. (2018). “La globalización como fenómeno político, económico y social”. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas* [en línea] 2016, 12 Recuperado de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70946593002>>.

Gobierno del Estado de México. (1975). Programas de las materias del quinto y sexto semestres (Ciclo Normal). Toluca: GEM.

Gobierno del Estado de México. (1985). Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

López, R. (2006). “El modelo económico constitucional mexicano, la propiedad privada y el impacto de la globalización en nuestro marco legal y constitucional”. *Revista jurídica IUS* [en línea] Año VI 21. (Abril-junio). Recuperado de <http://www.unla.mx/iusunla21/opinion/EI%20Modelo%20Economico%20Constitucional%20Mexicano.htm>.

Martínez, S. y Ordorika, I. (1993). *UNAM: Espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto educativo nacional*. México: Ediciones Era.

- Navarrete-Cazales, Z. (2015). “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México”. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [en línea], 17 (Julio-Diciembre): Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>>.
- “Presidentes de México”. Recuperado de <https://www.icronox.com/presidentes-de-mexico/>.
- Rojas, J. (2009). *La sociología en tiempos de cambio. Sociedad Hoy*. (16), 9-29.
- Romero, F. (2006). *La sociología de la educación*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: http://www.ugr.es/~aguevara/SOCIOLOGIA_archivos/AMPLIACION_T2.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). “Acuerdo Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar”. 16 de agosto de 2012. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264719.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). “Licenciatura en Educación Preescolar (plan 2012)”. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria”. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/72>.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos básicos. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Plan de estudios 1999 Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación. (1975). “Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República. 08 de septiembre de 1975”. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975.

Secretaría de Gobernación. (1984). “Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura”, 3 de abril de 1984. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984.

Secretaría de Gobernación. (1988). “Acuerdo número 134, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura”. *Diario Oficial de la Federación*, 8 de junio de 1988. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4742365&fecha=08/06/1988.

Secretaría de Gobernación. (2000). “Acuerdo Número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria”. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de mayo de 2000. Recuperado de: <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/acdo269.pdf>.

Secretaría de Gobernación. (2013). *Ley General del servicio profesional docente*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf.

Los imaginarios docentes de los estudiantes a mitad del trayecto de la formación inicial en la Escuela en la Escuela Normal de Sultepec

Educational imaginary of Normal school students in the middle of initial training



Miguel Hernández Vergara

Doctor en Educación, Adscrito a la Escuela Normal de Sultepec

Contacto: mikelhv3@yahoo.com.mx

Rodolfo Castañeda Ramírez

Doctor en Educación, Adscrito a la Escuela Normal de Sultepec

Contacto: rocasta4@hotmail.com

Recepción: 08/05/2018

Aceptación: 01/08/2018

DOI: <https://doi.org/10.53436/24486566e.d'p.2019.6.12.20>

Resumen

Este artículo muestra que el estudiante normalista desde su ingreso a la escuela es un sujeto formable, en ese trayecto enfrenta diversos desafíos: unos de carácter personal y otros de tipo cultural, por tanto, sociales. El trabajo deriva de un proyecto de investigación respecto a los imaginarios docentes en el trayecto del área de acercamiento a la práctica escolar que, entre sus finalidades está describir rupturas y desestabilizaciones de los imaginarios del sentido particular del ser docente en el trayecto de la formación inicial. Se establece como conclusión que, los estudiantes normalistas al iniciar su formación tienen imaginarios cuya construcción está determinada tanto por su experiencia, como por otros sujetos sociales. Se muestra que al cursar los primeros semestres de la licenciatura, enfrentan fracturas o desequilibrios, por lo que transitan hacia concepciones más complejas; comprenden que el docente además del conocimiento, requiere de valores, características de personalidad, deseos y esperanzas.

Palabras clave: Imaginarios Sociales, Imaginarios Docentes, Formación, Práctica.

Abstract

This article shows that the normalista student since entering school is a formable subject, in that journey he faces various challenges: personal and others of a cultural, therefore, social nature. This work derives from a research project regarding the imaginary teachers in the path of the area of approach to school practice which, among its purposes is to describe breaks and destabilizations of the imaginary of the particular meaning of being a teacher in the path of initial training. It is established as a conclusion that, normal students at the beginning of their training have imaginary whose construction is determined both by their experience and by other social subjects. It is shown that in the first semesters of the bachelor's degree, they face fractures or imbalances, so they move towards more complex conceptions; They understand that the teacher, in addition to knowledge, requires values, personality characteristics, desires and hopes.

Keywords: Social Imagery, Teaching Imagery, Training, Practice.

Introducción

El estudiante normalista es un sujeto formable, en ese trayecto enfrenta conflictos diversos: cognitivos, personales, morales y curriculares; se trata de un proceso dinámico de construcción y deconstrucción de imaginarios, sentidos y significados sobre la docencia. Inicia y recorre un camino formativo no lineal y, por tanto, con incertidumbre, angustiante y doloroso, pero al fin, es una travesía que deja huella para asumir paulatinamente el ser y el actuar de la profesión docente.

Perspectiva teórica

Las categorías básicas de la investigación son imaginario social, sentido social, reproducción, resistencias, consumo de ideologías (creencias), desde la teoría social de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Uno de los principios de la teoría crítica es que se opone a la separación entre sujeto y realidad. De acuerdo con esta postura, todo conocimiento depende de las prácticas de la época y de la experiencia. El conocimiento sistematizado y la ciencia se desarrollan conforme a los cambios de la vida social. De esta forma, la praxis, se vincula a la organización del conocimiento científico que existe en un momento histórico determinado.

Horkheimer (1972), señala que la filosofía social estudia todo sujeto en tanto que es miembro de una comunidad con sus problemas de poder, libertad y autonomía, de ahí que la teoría crítica sea el vehículo para decir lo que en general no se expresa o se hace; también Hegel (1966) enuncia que el objeto de estudio de la filosofía social es un sujeto formado en las estructuras de intersubjetividad que remiten a una lógica dialéctica de la historia. Esta relación genera cultura que nace del espíritu desplegado en la historia, en un proceso histórico colectivo. El sujeto tiene una relación activa respecto a la realidad, pero pasiva respecto a su sentido.

El imaginario social tiene una entidad propia y diferenciada respecto al imaginario individual. La referencia de individuo está dada en lo social, así desde el imaginario social se comprende lo individual. El imaginario social se articula, de acuerdo con Durkheim (1999), en las representaciones colectivas como estructura de lo social, en este sentido, las representaciones sociales y los mitos han de ser considerados como ilusiones, se relacionan con lo social como espacio de sentido. Lo imaginario se articula con lo ideal, que no es fantasía, es real, producto de la percepción que asumen el sujeto colectivo e individual, significa que el sujeto social ya no tiene alternativas, entonces mantiene el orden y legítima.

La noción del imaginario social según Castoriadis (1974) impide concebir lo real de un modo objetivo y comprender que esa percepción está construida por significaciones imaginarias generadas por la institución que puede ser independiente de la significación.

Una mirada epistemológica al imaginario social advierte el objeto de conocimiento al margen de la actividad cognoscitiva, siempre mediada por un sujeto determinado por la representación de un imaginario, aunque lo real sea apropiado en términos prácticos que en consecuencia promueve formas de ser y de acercamiento con la realidad. El área de acercamiento a la práctica social no puede caer en el paradigma de la simplificación, es una lucha académica por un pensamiento complejo que articula sentido, significados e imaginarios sociales que, de forma ideal promueve un sujeto en formación con características autónomas y estilo de docencia.

Los imaginarios docentes

Los imaginarios docentes se han convertido paulatinamente en un campo de investigación en escuelas normales y universidades, teniendo como objeto

de estudio, sobre todo, a los estudiantes, pero también a los profesores, aunque en algunos casos se ha centrado la atención en maestros de otros niveles educativos.

Los imaginarios docentes guardan vínculo con la identidad profesional sobre la carrera y, por lo tanto, con la formación profesional; tan es así que “en las acciones, representaciones y discursos de la gran mayoría de profesores, profesoras y estudiantes son ‘comunes y normales’ las significaciones referidas al formar profesionalmente” (Murcia-Peña, Pintos de Cea Naharro y Ospina-Serna, 2009, p. 73). También los imaginarios docentes guardan relación con las concepciones, representaciones, imágenes arquetípicas, ideales, construcciones, signos y símbolos en cuanto al modelo o espejo sobre el profesor: estrategias, estilos y características (físicas, emocionales, didácticas, metodológicas, sociales, culturales y de género). En el caso de los estudiantes que cursan una profesión, los imaginarios descansan en el currículo y la realidad en que tiene lugar la formación. Se trata de un tipo de urdimbre o ideario por el que se da, asume, y encuentra sentido y significado de la docencia; tal imaginario se construye tanto en el plano individual del sujeto, como en el social, esto es, desde la cultura escolar (Mancilla Rosendo, 2004), con lo que la formación docente responde a las exigencias de la sociedad.

De manera específica para la educación normalista, los estudiantes entran en proceso de formación inicial (SEP, 2000) desde las dimensiones individual y social a partir de sus primeros acercamientos con la docencia mediante la observación de diferentes contextos; luego, viven la experiencia de la docencia a través de las actividades de observación y práctica en una especie de experimentación y acercamiento al campo laboral; por último, enfrentan el reto de la labor docente en condiciones reales de trabajo por periodos prolongados de práctica.

Perspectiva metodológica

La metodología que se utiliza en la investigación es una lógica de razonamiento (forma particular de pensar este estudio) que demanda recortar aquellos elementos que no resultan de interés. Se diseña una lógica en acto para lograr el rigor del procedimiento que se instaure como eje rector de este trabajo. Esta perspectiva hace posible una vigilancia epistemológica de los actos epistemológicos del transcurrir de la investigación.

La investigación tiene un enfoque cualitativo entendido este como “un proceso interpretativo de la indagación basado en distintas tradiciones metodológicas” (Vasilachis de Gialdino, 2007, p. 24) que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y representaciones sociales en contraste con lo conceptual y curricular. En este sentido, se reconoce que formarse es doloroso y provoca angustia, en eso radica la verdadera formación: tales emociones dejan huella en el sujeto. Esta es una investigación longitudinal: tiene interés en el análisis de cambios conceptuales a través del trayecto de la formación inicial, considerando categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades, o bien, las relaciones entre estas.

Para abordar el objeto de estudio se recurre a la historia biográfica, la observación, la entrevista. Para atender el objeto de estudio, se recurre a la investigación-acción; en la perspectiva de Elliot (1998), donde investigador-investigados valoran de forma permanente los hallazgos del estudio, a fin de atender-mejorar los imaginarios sociales. La investigación tiene un enfoque cualitativo-descriptivo-hermenéutico, se propone describir los imaginarios sociales en la perspectiva de Castoriadis (1974). El universo de estudio es el primer grado de la licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, con 20 alumnos, Generación 2016-2020.

Comprensión, interpretación y aplicación de la información

Primera etapa: El ingreso a la Escuela Normal. Significados sobre ser maestro

En esta etapa se recuperaron las concepciones compartidas con padres, hermanos y amigos sobre lo que significaba para los estudiantes ser maestro antes de ingresar a la Normal. Más de la mitad de los jóvenes quieren ser maestros, por lo que sus imaginarios docentes son intensos y coinciden con que la docencia significa “sencillez, humildad y orgullo”; hay quien expresa que es una profesión “bonita” porque brinda oportunidades de interactuar y aprender con los alumnos, permite compartir o “impartir” conocimientos, ayuda a aprender y a encontrar el significado de la vida; también consideran que es una profesión “importante” asociada con “su futuro”, que implica “un gran reto y responsabilidad”, puesto que se debe tener un gran conocimiento de muchos temas: del maestro depende “enseñar” y ayudar a la formación y en el modo en cómo aprenden los alumnos. Cerca de la tercera parte de los participantes en este estudio se identifican ideas más simplistas, donde la

docencia significa “pararse al frente de un grupo e impartir conocimientos, clases”, “enseñar o explicar y que los alumnos aprendan”. Muy pocos alumnos creían que era “algo aburrido, por (...) las reformas”, donde el maestro “tenía su sueldo seguro”, que era una persona a quien no le interesaba si el alumno aprendía.

En estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en la Escuela Normal se evidencia que han experimentado ciertas rupturas al transitar de algunas percepciones un tanto simplistas hacia concepciones más complejas, como se aprecia en las siguientes ideas: “El ser una docente implica muchos puntos, entre ellos, me siento orgullosa el poder ser partícipe para la formación de los adolescentes de nuestro México, es algo que me hace feliz, es ser más que una persona que explica”, “Cambió mucho en mi forma de pensar y actuar, como que trato de ser muy cuidadosa en mi forma de hablar y expresarme y con los conocimientos, ya que la carrera es muy humana y plantea muchos retos”, “Mi perspectiva cambió, ya que no sólo se transmiten conocimientos, sino que un docente forma parte de toda la integración que conforma al mundo”, “Ser instructor de un alumno. Tener todo el conocimiento necesario para poderlo impartir. Ser maestro es algo perfecto”, “Ser maestro significa orgullo y enseñanza. Parte fundamental de la formación”. Ningún participante explicitó desagrado abierto por la carrera, sus ideas iniciales de “pararse al frente y transmitir conocimientos” transitaron hacia “compartir experiencias”, “ayudar”, “guiar”, “ser líder”, “algo hermoso” donde se tienen que cuidar los errores; esto es, perfeccionarse.

Las desestabilizaciones o desequilibrios

En cuanto a las desestabilizaciones o desequilibrios sobre las concepciones de ser maestro que los estudiantes han experimentado, muchos jóvenes manifiestan que al ingresar a la normal sus mayores conflictos son la falta de “interés”, “agrado”, “gusto” y “falta de conocimiento” de la carrera; además algunos pensaban que “ser docente era algo sencillo”, sin embargo, apreciaciones de ese tipo “dependen de cada persona y de los objetivos que tenga cada quien”.

Al observar el contexto social, el colegio y las clases a través de las visitas a las escuelas secundarias los alumnos expusieron opiniones contrastantes; hay quienes pensaban que la docencia era algo muy difícil, pero “es algo sencillo”, puesto que “todos los maestros son buena onda”, y los imaginaban

más estrictos, así que les empezó a gustar y a “llamar la atención”. Otros estudiantes enuncian que la profesión es compleja, puesto que “a veces el contexto dentro del salón no es muy bueno”, los horarios de clases no les agradan” y “la licenciatura es algo complicada”.

Existen algunos alumnos del grupo participante en este estudio, quienes no tienen experiencias sobre las actividades de práctica en los siguientes semestres, tampoco de las implicaciones del trabajo docente en los últimos semestres de estudio de la carrera; sin embargo, a partir de ideas compartidas con compañeros, con familiares o incluso con docentes, creen que al iniciar a planear y realizar actividades de observación y práctica (3° y 4° semestres) va a ser más complicado, porque “comienzan a hacer tesis, y se tiene que perder el miedo de hablar, comenzar a controlar el grupo, comunicar un conjunto de aprendizajes”. Asimismo, al organizar actividades de observación y práctica de una a dos semanas (5° y 6° semestres) “se tendría que planear con mucha más complejidad para así poder aprovechar al máximo sus habilidades y destrezas” y “adentrarse más al contexto, a lo que los docentes se enfrentan con los alumnos”, lo cual “va a ser algo muy bonito” y va a permitir “tener amor a la carrera”. Finalmente, creen que al realizar el trabajo de adjuntía por periodos prolongados, con duración de hasta cuatro semanas como lo hace un maestro en servicio (7° y 8° semestres), será “difícil”, “complicado”, “mucho trabajo”, en vista de que ya es el último nivel y se tienen que dominar los temas, especializarse más y convivir con los adolescentes, con lo cual se darán cuenta si en verdad deben ser maestros.

El sentido de la formación

En el cuestionamiento relacionado con ¿para qué se forman como docentes los estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español?, los jóvenes contestan ocasionalmente que para “transmitir, impartir o brindar conocimientos”. Otros, en su mayoría consideran que la formación tiene como finalidad que los futuros docentes “sean mejores”, “estén lo suficientemente preparados, “otorguen educación” y “ejercen la profesión adecuadamente”.

Acerca de los actores educativos, ellos orientan y apoyan la formación inicial de los estudiantes normalistas, la mayoría de los estudiantes consideran que los maestros, docentes o profesores son los principales agentes de su formación; cerca de una tercera parte de los jóvenes opinan que la familia y

el asesor también intervienen en ese proceso académico. Solamente hubo un estudiante que cree que intervienen en ese acto también los amigos, orientadores, directivos y la sociedad.

En cuanto a las rupturas sobre el sentido de ser docente que los jóvenes han experimentado ante la orientación y apoyo de los actores educativos durante su formación inicial, se encontró que ese rompimiento deriva de opiniones sobre las reformas que degradan la carrera resaltando los propósitos negativos, no los positivos que son más; algunas personas decían que “es una carrera fea”. También consideran que afecta el sentido de ser docente otros factores como la forma de evaluar, la manera en que algunos imparten las clases, pues “cortan las ganas”; asimismo, al asistir a las visitas de observación a las escuelas secundarias se pensaba que todos los maestros iban a tener bajo control a su grupo y no es así, algunos “no dominan al grupo como tal y tampoco tienen dominio del tema”. Por último, hay quienes se resignan a las cosas que se tienen que hacer, ante la idea de que “las rupturas dentro de la formación las pondrá el profesor, y como alumnos las tienen que acatar”.

Respecto a las concepciones sobre ser docente, la mayoría de los estudiantes considera que la ideología de los maestros (ideas, ritos, actitudes) que participan en su proceso de formación inicial a través de las actividades de acercamiento a la práctica genera “confusión en la toma de decisiones”, “afecta la forma de pensar de los estudiantes sobre cómo ven la licenciatura”, así como las ideas que comparten con relación a “las reformas educativas”. Solamente cerca de la tercera parte de los estudiantes consideran que no influyen las ideologías de los profesores en sus concepciones sobre ser docente, pues tienen conciencia de que asisten a la Escuela Normal a formarse.

Formación en la autonomía

Ahora bien, considerando que desde el Plan de estudios 1999 de la licenciatura en Educación Secundaria se espera que los estudiantes asuman la profesión como carrera de vida a través de procesos de mejora y formación continua. Esto exige capacidades de decisión y autonomía, ya que rescata sus opiniones sobre las posibilidades de elección que tienen frente a la experiencia, ideas y exigencias de los profesores de la escuela Normal y los de la Escuela secundaria (que intervienen en las actividades de acercamiento a la práctica). La mayoría de los jóvenes reflejan limitadas sus posibilidades de toma de decisiones y de autonomía, puesto que supeditan su acción a los programas de estudio y a las exigencias de los profesores por su conocimiento, preparación

y experiencia; solamente algunos estudiantes perciben espacios de toma de decisión y autonomía “en trabajos independientes, al valorar las consecuencias que puede traer”.

Preocupaciones, incomprensiones y esperanzas

Los estudiantes experimentan serias tensiones en torno a la observación y la práctica; exponen situaciones referidas al dominio de contenidos, la expresión oral, cómo atender la actitud, al desinterés de los adolescentes, saber qué estrategias poner en práctica, la dificultad para controlar un grupo, mantener el interés de los alumnos, las opiniones de los demás sobre sí mismo y sobre el riesgo de no ser buen maestro.

En cuanto a las incomprensiones o choques que experimentan frente a la profesión, ideas y exigencias de los profesores de la Escuela Normal y los de la Escuela Secundaria, los alumnos del grupo de estudio enuncian: “algunos docentes exigen más que otros y hay profesores que tienen preferencias; los trabajos que dejan, las experiencias no son muy buenas en ocasiones, no todos somos autónomos”. Estos conflictos están asociados con las exigencias y el trato que reciben. Otras razones de posibles conflictos e incomprensiones son consecuencia de “la falta de conocimiento y la poca atracción con la clase”, “el control de grupo para poder poner en práctica lo aprendido” y que a algunos “no les gusta la licenciatura y por lo tanto no ponen el suficiente interés”.

Hay jóvenes que al ejercer la docencia mantienen esperanzas de poseer un trabajo, tener experiencia necesaria para lograr ser los mejores docentes, que todo lo que hayan aprendido en la formación pueda servir para ejercerlo de manera adecuada y así “ser un buen maestro”, ser exitosos, tener herramientas y conocimientos, que les guste enseñar y ser docentes con conocimientos y habilidades adecuadas para formar parte de una institución.

Como se aprecia, las esperanzas de los estudiantes van desde “tener un trabajo” y “formar parte de una institución” hasta “ser buenos maestros; de los mejores”, además de que les “guste enseñar y ser docentes”.

Formación en la autonomía de los estudiantes al concluir el 4º semestre

Esta fase de la investigación empírica se realizó a partir de una entrevista que se estructuró con la revisión teórica de los imaginarios sociales, las representaciones sociales y los imaginarios docentes; se aplicó a veinte estudiantes del cuarto semestre de la licenciatura en educación Secundaria con Especialidad en Español. El análisis de los datos inició con la concentración de la información para identificar la frecuencia de patrones clave, que más tarde representaron los códigos o categorías identificadas con las preguntas que se plantean. Se continuó con un análisis más específico en el que se relacionaron los patrones clave de cada una de las preguntas formuladas. Para realizar el análisis general de cada cuestión con sus patrones clave se recurrió al círculo hermenéutico de Gadamer (1982) que considera tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación que se refieren a consideraciones ideales de cómo un escenario concreto puede apoyar para explicar, resolver o desarrollar una situación dada. Este ejercicio posibilitó la construcción de categorías estelares de los imaginarios de ser docente, en particular de la licenciatura en Secundaria con especialidad en Español.

¿Qué representaba ser docente antes de ingresar a la escuela Normal y qué representa ahora?

El ingreso en los procesos de formación docente se puede concebir como un momento de adaptación, caracterizado en un principio por la aceptación de los nuevos patrones conceptuales de los programas de curso, en ausencia de otras posibilidades profesionales se instala en la conciencia del estudiante la resignación que poco a poco se transforma en agrado a medida que interactúa en espacios de acercamiento a la práctica escolar; además del diseño de actividades institucionales en las que el estudiante normalista se reconozca como agente actor donde tiene capacidad de interactuar y de proponer situaciones relacionadas con la docencia.

El agrado por este ejercicio como carrera profesional aumenta en grado considerable al interactuar con los actores de la escuela secundaria, empieza por ejercer un rol de profesor, aunque en situaciones informales, inicia una lucha por su reconocimiento como profesor con las etiquetas de practicante, docente en formación, profesor adjunto, por casos especiales o porque los alumnos se dirigen a él por su nombre. El formador de forma sutil instala imaginarios de ser docente en el inconsciente del estudiante normalista mediante el trabajo en el aula, asimismo transmite estereotipos que en

principio se imitan, pero que mediante su ejercicio se asumen como formas didácticas de ejercer la docencia, éstas pueden evolucionar con la formación permanente, la contribución en el desarrollo de las competencias curriculares y, en especial, con responder a las demandas de las políticas públicas.

La práctica docente en situaciones reales plantea al estudiante normalista desafíos que representan un compromiso ético por resolver en el aula. Un factor que no es de carácter curricular, pero que influye notablemente en el agrado por la carrera de ser docente son las actividades complementarias que fortalecen el perfil de egreso de la licenciatura que cursan, además de otras actividades complementarias que no se relacionan con la malla curricular, pero que permiten proyección de lo personal a lo social, para promoverse como docente en su medio.

¿Qué valores consideras que hasta este semestre practicas en la interacción con tus compañeros?

Los sujetos tienen interacciones primarias desde sus valores familiares, sólo que al convivir con grupos heterogéneos sus lenguajes, valores, conductas, percepciones, normas y actitudes sufren transformaciones en su significado y sentido, condición para ser aceptados en el grupo de aprendizaje. Es una evolución natural producto de los procesos académicos que proporcionan lenguajes nuevos y valores definidos. En esta trama el respeto es indispensable en la interacción, de otra forma esta no podría ser posible; de aquí que genere el valor de la amistad producto de la identidad, de sobrevivencia, solidaridad y empatía que en la interacción se comparten, así surgen amistades duraderas o temporales. La confianza se da en la evolución de la relación, con ello interviene también la sinceridad que desemboca en grupos que se inician en proyectos de aprendizaje o bien en situaciones de fracaso escolar.

De tus profesores, ¿cuáles conductas, valores y actitudes imitas?

Durante la formación inicial, en la perspectiva de los estudiantes, ser maestro es una imitación para transitar con apoyo de los procesos académicos a un estilo parcial que se va perfeccionando en el trayecto de la formación, no termina por definirse, es un proceso inacabado, hay una lucha constante por su propia identidad docente. Así, la profesión docente es un acto de imitación primario que empieza por conductas y valores: se hacen imitaciones éticas y afectivas-morales. El respeto, aunque es personal, se puede imitar al decir que una persona es respetuosa y por el “quiero ser como él”, me gusta que

se compromete el “profe”, “él nos cumple”, “cumple lo que dice”, “siempre viene preparado”, “sabe lo que hace”; son frases frecuentes en los estudiantes, fenómeno que trasciende en su actuar en las escuelas secundarias cuando formalmente están adscritos a ellas. El estudiante suele imitar la personalidad humorística de los profesores, cualidad que puede representar una herramienta en dos sentidos: para interactuar con su grupo y para lograr buenos resultados en su aprovechamiento y con sus compañeros para el desarrollo de trabajos colaborativos.

¿Cómo te gustaría verte y que te vieran dentro de la escuela y la sociedad?

La personalidad como una forma de ser y actuar ha de ser compatible con el concepto que se forma la sociedad de él. El estudiante en el trayecto de la formación va configurando una imagen ideal de cómo ser y actuar en la sociedad; aunque es un aspecto que de forma espontánea se atiende, se hace de forma reglamentaria, pero aún se asume como conductas o valores propios. Es un desafío extracurricular de la Escuela Normal adicionar actividades de forma directa y hasta obligatoria. Los campos del perfil de egreso en su conjunto aspiran a un buen docente, con principios éticos y de condición humana, tarea que se dificulta por la diversidad cultural y lo heterogéneo de las personalidades, aunque hay una aspiración manifiesta por serlo, queda el desafío de fortalecer su logro.

¿Cuáles son tus deseos más importantes al ser docente?

El deseo es una especie de sentimiento o aspiración del sujeto, un referente de carácter moral que lo mueve de una situación real hacia un modelo ideal, ilusorio y utópico, el deseo da esperanza u oportunidad de encontrar, escribir la historia propia; es una especie de poder en sus dos acepciones: como esperanza y como fortaleza o superioridad. Un estado de deseo es una posibilidad de crecimiento, de elevación para ubicarse en otro estatus de mejor condición, ya sea académica, social, económica o laboral; ese anhelo, de ser alcanzado, refleja satisfacción, realización.

Los alumnos de la Escuela Normal, durante los primeros semestres de su formación inicial desean ser buenos docentes, lo cual se torna interesante porque tanto en el plan de estudios 1999 como en los programas del área de acercamiento a la práctica se insiste en que los estudiantes normalistas adquieran y desarrollen las competencias profesionales. También ocupan sus más grandes deseos de asumir roles de transmisores de aprendizajes; esto

significa que, en los primeros semestres desconocen los enfoques actuales de los planes y programas de estudio.

De lo que se te propone para mejorar tu formación, ¿qué te agrada y qué te desagrada?

La formación como proceso y como resultado, ofrece al futuro docente un abanico de oportunidades académicas formativas, pero no todas se acomodan a sus intereses y necesidades, de ahí que se enfrenten a algunas acciones agradables y a otras un tanto desagradables.

En el trabajo cotidiano con los normalistas se identifica que a pesar de que las actividades de observación y práctica representan un esfuerzo intelectual y económico intenso, se ubican entre las acciones que más agradan a los jóvenes que se forman como docentes, una evidencia de este fenómeno, es que apenas se aproximan las jornadas de acercamiento a la práctica y los jóvenes frecuencia se acercan a los profesores y preguntan, “¿cuándo nos vamos a observar?”, “¿dónde nos van a ubicar?”, “¿sólo asistiremos un día a observar?” Esto significa que en los estudiantes de la normal, de manera gradual crece el agrado por la enseñanza, así como por el conocimiento de la especialidad al comprender que las dos tareas están estrechamente relacionadas como parte de las funciones y características del profesor.

Queda pendiente mejorar la organización de las clases de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, puesto que la mayoría de los estudiantes opinan que algunas clases son poco interesantes; asimismo, una debilidad de esta especialidad, es la limitada enseñanza de contenidos disciplinares, no obstante que en el mapa curricular aparecen asignaturas de formación específica; este disgusto de los estudiantes exige repensar las actividades de formación curriculares y complementarias, de tal manera que cubran las necesidades y expectativas formativas de los futuros docentes.

Conclusión

Los imaginarios docentes de los estudiantes normalistas en el trayecto de su formación inicial se construyen, deconstruyen y se modifican desde un proceso dinámico no lineal, toda vez que el estudiante es formable como sujeto, hasta asumir paulatinamente el ser y actuar de la profesión docente.

Los imaginarios sociales son representaciones, ideales, sentidos o significaciones colectivas, por lo que promueven formas de ser y de acercamiento a la realidad del sujeto. En el caso de los estudiantes normalistas, los imaginarios sociales están relacionados con la docencia; es decir, con las concepciones, representaciones, imágenes arquetípicas, ideales, construcciones, signos y símbolos en cuanto al modelo o espejo sobre el profesor: estrategias, estilos y características diversas.

Los estudiantes normalistas al iniciar su formación inicial, tienen imaginarios docentes cuya construcción está determinada tanto por su experiencia de alumnos en niveles anteriores, como por otros sujetos sociales, tales como familiares y amigos; en este sentido, consideran que la profesión docente consiste en impartir conocimientos u otorgar educación. Al cursar los primeros semestres de la licenciatura, enfrentan ciertas rupturas, desestabilizaciones o desequilibrios al transitar de algunas percepciones un tanto simplistas hacia concepciones más complejas, de manera que sus representaciones y agrado sobre la docencia cambian cuando se inician en actividades de práctica docente, al interactuar con otros actores en las escuelas secundarias; comprenden que el docente además del conocimiento, requiere de valores, características de personalidad, deseos y esperanzas.

Referencias

- Castoriadis, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad*. España: Tusquets.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. España: Altaya Ca.
- Elliot, J. (1998). *La investigación acción*. España: Morata.
- Gadamer, H. (1982) *Verdad y Método I*. España: Sígueme-Salamanca.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, M. (1972). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. España: Planeta-De Agostini.

Mancilla R., G. A. (2004). *Construcción del imaginario del ser docente (Tesis de maestría)*. México: (Trabajo sin editar).

Murcia-Peña, N., Pintos de Cea Naharro, J. L., & Ospina-Serna, H. F. (2009). Función vesus institución: Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 12 (1), 63-91.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación Cualitativa*. Argentina: Gedisa.

Trascendencia del clima organizacional en la convivencia escolar

Importance of organizational climate in school harmony



María Luisa Mendieta Hernández

Doctora en Educación, Adscrita al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: marilumendietah@gmail.com

María del Carmen Gutiérrez Garduño

Doctora en Educación, Adscrita al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Bernardo Martínez García

Doctor en Ciencias Sociales, Adscrito al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Recepción: 25/04/2018

Aceptación: 16/07/2018

DOI: <https://doi.org/10.53436/24486566e.d'p.2019.6.12.20>

Resumen

El estudio expone la situación problemática del clima organizacional de una escuela primaria general de Toluca, donde la convivencia de la comunidad influye en el desarrollo de las actividades, acciones y procesos para el logro de los fines educativos. El clima organizacional favorece las actividades mediante la respuesta oportuna y asertiva de los conflictos, dada la diversidad de intereses de los integrantes de la escuela; asimismo, se comprende desde el estilo de liderazgo asumido por el director, ya que influye en la respuesta a conflictos, en las estrategias de control e incurre en el desarrollo de las relaciones interpersonales que involucran la convivencia en la escuela. Un clima organizacional adecuado se percibe en la comunidad escolar cuando la convivencia se da en medio de relaciones interpersonales de colaboración, cooperación, donde la normatividad es clara y la participación se manifiesta de manera libre por docentes y estudiantes.

Palabras clave: Clima organizacional, Convivencia escolar, Liderazgo directivo.

Abstract

The study exposes the problematic situation of the organizational climate of a general elementary school in Toluca, where the coexistence of the community influences the development of activities, actions and processes for the achievement of educational purposes. The organizational climate favors activities through the timely and assertive response to conflicts, given the diversity of interests of the members of the school; Likewise, it is understood from the leadership style assumed by the principal, since it influences the response to conflicts, control strategies and incurs in the development of interpersonal relationships that involve coexistence at school. An adequate organizational climate is perceived in the school community when coexistence occurs in the midst of interpersonal relationships of collaboration, cooperation, where the regulations are clear and participation is freely manifested by teachers and students.

Keywords: Organizational climate, School Life, Managerial Leadership.

Presentación

Este artículo se integró con el propósito de participar en el “Primer Congreso para Especialistas de la Educación” organizada por la Escuela Normal No. 1 de Toluca y la Escuela Normal de Capulhuac, en colaboración con la Unidad Educativa Siglo XXI y la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso, con el fin de incluirse en los espacios de discusión durante el evento. El contenido se encuentra dividido en cuatro apartados: planteamiento del problema, marco teórico conceptual, diseño metodológico, discusión, resultados y conclusiones.

Planteamiento del problema

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el segundo eje, correspondiente al Centro del Sistema Educativo, identifica el plantel escolar como una comunidad con autonomía de gestión donde se establece el “habilitar y facultar gradualmente a las escuelas para que, bajo el liderazgo del personal directivo [se ejerza la toma de decisiones]” (DOF, 2017, p. 30).
Donde:

Los niveles básico y medio superior, la comunidad educativa en su conjunto, debe desarrollar un marco normativo de convivencia y, a nivel escolar, acuerdos específicos, a fin de impulsar un clima escolar

armónico, de respeto, igualdad de trato y empatía hacia la diversidad, así como el buen manejo de los conflictos entre sus miembros”. (DOF, 2017, p. 33).

En este sentido, la interacción entre quienes integran la comunidad escolar genera variadas relaciones interpersonales que, en ocasiones, se manifiestan como contrariedades en la comunicación, aspectos que el director escolar ha de congeniar. Por tanto, la problemática emanada destaca la importancia de comprender la compleja interacción de la organización escolar y las relaciones de los individuos que integran la comunidad escolar que se concreta al cuestionar ¿cómo se explica el clima organizacional en las condiciones de convivencia de la escuela primaria?, en el entendido que su trascendencia permite demarcar a cada escuela en un tiempo y espacio determinado, donde la convivencia adquiere rasgos que la delimitan. Por tanto, la relación entre los individuos que convergen en la escuela, definen la convivencia a manera de inclusión, exclusión y/o marginación; lo cual deriva en actitudes asumidas por el director del plantel educativo como la incitación al diálogo y la negociación como medio para dar respuesta a las diferencias y a los conflictos, que si son afrontados de forma coercitiva, si se aplica la normatividad de acuerdo con los reglamentos o si se hace de manera arbitraria y discrecional establecen un tipo de liderazgo característico que influye en el clima organizacional de la escuela.

La convivencia en el clima escolar propicia condiciones para favorecer la participación y la corresponsabilidad y su aplicación es asumida por el director escolar a través del liderazgo.

Marco teórico conceptual

Los aspectos teórico-conceptuales relativos al estudio refieren al clima organizacional de la escuela primaria y la convivencia escolar donde el liderazgo del director caracteriza la manera de conducción, gestión, de relaciones entre los diferentes actores escolares, de empatía socio-afectiva, diálogo y comunicación que conllevan a la promoción de un clima escolar adecuado para el desarrollo de lo educativo.

Clima organizacional

El clima organizacional es conocido también como clima laboral, ambiente laboral o ambiente organizacional. Son términos que hacen referencia a la

suma de las expresiones personales de la “percepción” que los integrantes de una organización, como lo es la escuela, tienen sobre la misma y que, además, incide directamente en su desempeño y productividad. Desde la perspectiva de la convivencia, Francia (2010) refiere el clima como las formas de convivencia que se logran en una institución, en otras palabras, es el resultado de las interacciones considerando el respeto, el reconocimiento y la generación de relaciones socio-afectivas cordiales entre los elementos del colectivo escolar, además de la forma en que los procesos son llevados a cabo al interior del plantel, por ejemplo, el respeto en la toma de decisiones, la socialización de los proyectos, apoyos o acuerdos que pueden propiciar la buena comunicación entre los integrantes de la escuela (padres de familia, docentes y alumnos).

El clima organizacional se representa por tres dimensiones: La dimensión funcional, se atribuye a etapas diferenciadas en las que el individuo se encuentra implicado en la organización. La dimensión jerárquica, refiere al lugar que ocupa el individuo en la organización en relación al rol que desempeña; y la dimensión inclusiva, la cual corresponde al aumento o disminución de la centralidad a que el individuo accede en la organización. En este sentido Silva y Araujo (2011) plantean un modelo de caracterización del clima organizacional integrado por cinco partes, que se enuncian a continuación.

Los individuos, destacan al identificar que los integrantes tienen personalidades, habilidades y actitudes diferenciadas, las cuales pueden influir en lo que pretenden obtener por participar en la escuela.

La organización formal, que se describe por la estructura que interrelaciona las actividades o funciones, que en conjunto establecen la organización integrada por docentes, director, estudiantes y padres de familia.

Los grupos pequeños, los cuales son integrados por los individuos que trabajan en grupos pequeños, en las escuelas suelen agruparse por academias o por grados en educación primaria y ahora por los clubes de enseñanza, lo cual permite facilitar su adaptación individual a la organización por empatía al compartir responsabilidades y proyectos educativos.

Los roles, que de acuerdo con las funciones definen la conducta de los individuos dentro de la escuela.

El marco físico, el cual refiere las características de la infraestructura y el nivel de tecnología con que cuenta la organización escolar que incluye el acceso a los mismos, debido a que existen escuelas donde se les niega el uso de determinadas TIC's por temor a desgaste o descompostura.

El posicionamiento de los individuos en las partes de la dimensión inclusiva permite percibir el clima organizacional de manera diferenciada, dependiendo del rol, de la jerarquía que se tenga, de la empatía con los compañeros, del respeto y reconocimiento que se da al interior de la institución, lo que en algunas ocasiones propicia la generación de conflictos, situación que sugiere un aspecto negativo a excluir, incluso algunos directores y docentes expresan su inexistencia en el centro educativo, debido a la intervención del director para excluirlos (Riveros, 2005). En un conflicto intervienen procesos de significación de los sujetos, los cuales determinan la apreciación de la realidad, los procesos de comunicación implicados, las creencias, necesidades personales e intereses opuestos, aspectos que influyen tanto en la percepción del clima como en la convivencia.

Convivencia escolar

La convivencia refiere con-vivir, esto es, “vivir con”, en sociedad en el sentido biopsicosocial, significa que sólo pueden vivir en relación con los otros (Martíñá, 2006), para lo cual se requiere de la participación de los integrantes de la comunidad escolar y el promover la confianza entre los individuos.

Participación de los integrantes

Considera la forma en que los docentes, alumnos y padres de familia participan en las actividades de la escuela, ya sea por comisiones o a través de la organización de comités. Delimita también la manera en que se integran los grupos de trabajo (Martín, 1999) y la importancia de las reuniones llevadas a cabo para el logro de un fin propuesto.

Confianza en el centro escolar

Considera el grado de empatía que se percibe en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Para ello es necesario crear un ambiente de confianza en la escuela para generar condiciones de comunicación y fortalecer los valores de confianza, respeto y tolerancia.

La convivencia es un proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, los cuales crean un referente común que genera un sentido de familiaridad, éste llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él (Hirnas y Eroles, 2008).

En la escuela la percepción y la vivencia del clima escolar y de aula por parte de los alumnos influye significativamente en su rendimiento escolar (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010), de manera que los centros educativos requieren procurar un clima donde los estudiantes se sientan reconocidos, aceptados y valorados en varios aspectos que inciden en su desempeño y permanencia en la escuela. Situación que también se aplica a los docentes, los cuales requieren ser valorados, reconocidos, aceptados y respetados por los demás docentes, los alumnos y las autoridades escolares.

La convivencia que se da en el contexto escolar, permite institucionalizar las relaciones entre los integrantes de la organización generando procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles y poder (Ortega, 1998). Así, la convivencia escolar implica la interacción de aspectos de tipo valorativo y normas que las regulan, por cual, en ocasiones se producen conflictos que alteran el clima de la escuela.

La convivencia en los centros educativos releva el rol que desempeña el director; el equipo directivo es fundamental para generar un clima escolar que permita y fomente un buen ambiente entre los docentes para que, posteriormente desempeñen el logro de los aprendizajes entre los alumnos (Reeves, 2010). Asimismo, la convivencia escolar considera el establecimiento de acuerdos para el respeto de los derechos y las obligaciones, más allá de los establecidos por la normatividad escolar (Ianni, 2003), lo que permite vincular la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar en general.

Diseño metodológico

El estudio se abordó desde la perspectiva cualitativa interpretativa, en torno a la comprensión del clima organizacional focalizando la convivencia escolar que se identificó en la escuela primaria general ubicada en el municipio de la capital del Estado de México. Asimismo, la investigación empírica permitió describir analíticamente las condiciones de la convivencia escolar y que son resultado del clima generado por el director escolar.

El enfoque seguido se sustentó en la etnometodología debido a que su propuesta consiste en “mostrar los medios a través de los cuales los miembros organizan su vida social en común” (Coulon, 1995, p.121), así es posible describir lo que hacen sus integrantes para documentar y analizar la información empírica en relación con los preceptos teóricos. La escuela “Libertad”¹ es una primaria general pública ubicada en el municipio de Toluca, donde se observaron las complejidades y antagonismos entre los integrantes de la comunidad que son convenidos por el director escolar y cuya interacción de convivencia conforma el clima organizacional del centro educativo.

El acceso a la recolección de datos de campo se realizó a través de las técnicas específicas de observación y entrevista durante el ciclo escolar 2016-2017. La primera a efecto de captar la conducta observable, y la segunda con el fin de recibir, de las propias palabras de los docentes, las percepciones que tienen sobre el clima organizacional que incide en la convivencia escolar.

La obtención de los datos se integró a partir de lo expresado por el director y un docente de cada grado, a quienes se entrevistó a manera de diálogo, complementando con las notas de campo se observó que contienen el registro de los procesos, acciones y métodos que siguen los mismos informantes en la cotidianidad escolar.

El director de escuela “Libertad” es licenciado en Educación Primaria, cuenta con estudios inconclusos de maestría en formación docente. Su trayectoria profesional es de 26 años de servicio, obtuvo su nombramiento después de 14 años de servicio, por lo cual lleva desempeñando el cargo de director 12 años en la escuela actual. Sus funciones han sido aprendidas a través de la práctica y de algunos cursos que se han impartido en las actualizaciones. Los 6 docentes que participaron en el estudio son 4 mujeres y 2 hombres entre 5 y 19 años de servicio en la escuela estudiada. De los docentes 3 cuentan con estudios de maestría de los cuales uno cuenta con el grado de maestro en Pedagogía.

Diseño metodológico

El director, al mostrar interés por quienes integran la escuela genera un clima positivo y de apertura de manera que potencializa el trabajo y las relaciones

¹ El nombre de la escuela ha sido cambiado para expresar de manera abierta la información y las opiniones que pudieran incidir en el prestigio del plantel educativo.

armónicas. En este sentido, se estima pertinente propiciar que los docentes den cabida a la atención plena a las actividades de índole pedagógicas, mejorar la comunicación para el logro de la convivencia adecuada a fin de los requerimientos educativos.

En este sentido, la comunicación al interior del plantel educativo incluye la claridad y la empatía, esta última permite comprender a las personas además de identificar las condiciones que pudieran evitar que se logren los objetivos planteados, refiere también las formas de interacción entre los individuos y los grupos que la conforman, la manera en que se traslada la información interna y externa en la escuela. Adicionalmente la rapidez con la que se realiza, considerando el respeto existente entre los integrantes y la aceptación de las propuestas formuladas en los distintos ámbitos de la comunidad educativa.

Una estructura organizacional como es la escuela, se establece con un sistema de tareas y funciones que han de desarrollar sus integrantes de forma óptima, con el fin de lograr objetivos y metas planteados, en ocasiones, los resultados son afectados por una deficiente organización derivada del clima organizacional (Mintzberg, 1999), se estima necesario responda al conjunto de las formas en que se dividen las actividades escolares orientadas por el director.

El director escolar se conceptualiza como una función inherente al grupo y a la propia organización que supone dominar procesos técnicos, de interpretación y de transformación (Lorenzo, 1998), los cuales influyen en el clima escolar. En este sentido, hay diferencia significativa en el ejercicio del liderazgo y la función de dirigir una escuela, tal como se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Diferencia entre director y líder

Director	Líder
Reacciona al cambio	Se anticipa al cambio
Organiza a las personas y los procesos para lograr la misión	Inspira el compromiso a la misión
Controla y se mantienen en lo establecido	Transforma
Tiene empleados	Tienen seguidores
Es eficiente en los procesos	Es eficaz con las personas
Delega funciones	Faculta autoridad
Mide de manera cuantitativa	Mide de manera cualitativa
Piensa de forma lineal	Piensa de forma global
Puede no ser buen líder	Puede no ser buen director

Fuente: Elaboración propia a partir de Lago (2009)

Lo anterior concreta las cualidades del líder según Lago (2009), sin embargo pueden variar de acuerdo con la percepción de los docentes que laboran en el plantel educativo. En este caso, los docentes de la escuela “Libertad” refieren las percepciones que tienen del director como líder, las cuales pueden ser innecesarias para la conducción de los planteles educativos, o de manera inversa, es decir, atribuir características de un buen director sin que sea un buen líder. En el ámbito del clima escolar positivo es necesario considerar en el liderazgo del director atributos que propicien las condiciones en la organización para que los docentes desarrollen sus propias capacidades de liderazgo en el aula.

En este sentido, las percepciones de los docentes respecto al director (para contar con un clima organizacional que permita la convivencia escolar) se ordenaron en cuatro aspectos: compromisos asumidos, valoración de los docentes, trato igual y consideraciones con la comunidad escolar.

Los argumentos proporcionados por los docentes refieren algunas acciones que consideran necesarias para desarrollar sus actividades en un clima organizacional favorable que trascienda a la convivencia escolar. Los comentarios son:

Compromisos asumidos: Los docentes consideran que los integrantes de la comunidad escolar tienen la obligación de cumplir con las personas o las actividades que se proponen, en las siguientes palabras: “Es necesario tener entusiasmo y la capacidad organización del director y los docentes”, “Todos debemos respetar decisiones que tomamos”, “Los docentes debemos tener disposición para el trabajo colaborativo”, “Los acuerdos deben acatarse sin distinción de relaciones afectivas o simpatías del director hacia los docentes”.

Los argumentos anteriores se encaminan a que a través del liderazgo se genere un clima positivo pretendiendo que los individuos conozcan los objetivos para los grupos que conforman las asignaturas y los correspondientes a la escuela, de tal forma que los intereses sean comunes para su desarrollo, crecimiento y logro. Asimismo, la percepción diferenciada de los individuos se hace evidente desde la dimensión funcional (Silva y Araujo, 2011); es decir a partir de las funciones que realizan como docentes.

Valoración de los docentes: Es importante para un clima escolar propicio considerar valores que ayuden a enaltecer y hacer mejor a una persona, entre los que se mencionan lealtad, gratitud, respeto, perseverancia, dignidad, honestidad y responsabilidad, para que en la escuela se perciba una convivencia armoniosa. Los argumentos emitidos por los docentes son: “Se necesita el reconocimiento y aceptación de las costumbres culturales de los que somos parte de la escuela”, “Se debe tomar en cuenta la voluntad por reconocer los logros de los estudiantes y de los docentes”.

Quiénes forman parte de una escuela requieren que el director procure un liderazgo basado en valores y principios comunes para lograr el trabajo colaborativo. Es necesario que el líder tome decisiones en favor de la comunidad escolar y, a la vez, sean encausadas a los fines educativos, donde también se reconozca la participación de cada quien, aspecto que alude a la dimensión jerárquica del clima organizacional que refiere la percepción de acuerdo con la función que desempeñan los individuos.

Trato igual: Los docentes refieren que un aspecto importante para un clima escolar adecuado es que el director tenga sentido de igualdad, sin

discriminar a quienes no son de su simpatía o no mantienen alguna relación afectiva, es necesario que los valore a todos por igual en la aplicación de las normas de manera sensible a las situaciones y no de forma intransigente. Las siguientes palabras fueron expresadas por los docentes: “Sería muy bueno que el director gestionara pláticas y talleres sobre equidad, valores y actitudes que fomenten la sana convivencia escolar”, “Que exista la difusión de las normas y la necesidad de respetarlas”, “Se necesita que todos tengan respeto hacia la dignidad como personas”, “Cuando el director reparte las actividades quisiera que sea equitativo y no sean siempre a los mismos maestros, los que siempre les manda el trabajo”.

La percepción del clima organizacional de los docentes de la escuela “Libertad” considera primordial el trato igual del director hacia el colectivo docente, aspecto que corresponde a la dimensión inclusiva que se centra en el incremento o restricción de su participación en las actividades escolares.

Consideraciones con la comunidad escolar: “Es importante que el director dé atención a padres de familia y resuelva conflictos con ellos, con autoridades o con otros docentes”, “Que el director tenga buena comunicación con los maestros y no se contradiga”, “Que se lleven a cabo actividades que incluyan a los padres de familia para hacerles sentir que su participación es aceptada”.

Cada una de las percepciones mencionadas por los docentes de la escuela primaria “Libertad” surge de un interés por crear un clima organizacional que posibilite la convivencia escolar adecuada. La trascendencia del liderazgo de director requiere de motivar a la comunidad escolar para el logro de la satisfacción en relación al desarrollo de sus actividades. La motivación se orienta en dos sentidos: una en relación a la propuesta de condiciones al interior de las aulas para que los estudiantes alcancen el aprendizaje, y la otra refiere al clima organizacional entre docentes y autoridades escolares.

Resultados y conclusiones

El clima organizacional trasciende al implicar el compromiso para mejorar el desempeño de las actividades educativas a través de una gestión efectiva de las personas, acción centrada en el director escolar. Un clima positivo o negativo crea consecuencias favorables, o no, en las escuelas, las cuales son percibidas por la comunidad escolar de acuerdo con las dimensiones de funcionalidad, jerarquía o inclusión en la que se identifiquen.

El clima organizacional consta del sentir y la forma en que la comunidad escolar reacciona con los demás, situación que conlleva a convivir de manera afectiva y armónica, cuya orientación es generada por el director del plantel educativo, por lo cual se concluye que: El clima es una construcción y a la vez es el producto de la interacción de variadas dimensiones de la convivencia en la escuela. La forma de gestión del clima escolar es influida por el estilo de liderazgo ejercido por el director del plantel educativo que requiere de asumir en el diálogo la discusión y acuerdos en relación con aspectos prioritarios.

El clima escolar se asocia a la conformación de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, en el que se identifican distintos componentes, para los cuales se menciona: la calidad de las relaciones e interacciones entre los integrantes de la comunidad escolar, la existencia y difusión de normas y reglas claras conocidas por la comunidad escolar que generen espacios para la participación.

La escuela con un clima escolar adecuado se hace presente en las aulas, en las cuales existe la confianza recíproca entre docentes y estudiantes. A la vez implica un clima laboral permeado de tranquilidad, actitudes democráticas y participativas que contribuyen a desarrollar una convivencia escolar sana, armónica y pacífica.

Es responsabilidad de la gestión del clima en la escuela fomentar la convivencia armónica atendiendo diferentes estrategias, entre las que se mencionan:

Fomentar el sentimiento de pertenencia, es decir, que entre los integrantes de la comunidad escolar exista un ambiente de relaciones basadas en la seguridad y el respeto, reflejando la convivencia escolar armónica.

Promover la organización de la escuela, mediante un plan estratégico de promoción de valores que involucre a estudiantes, docentes y padres de familia, estableciendo un eje dirigido a la convivencia armónica y suscitando actividades complementarias al logro del rendimiento académico como la generación de vínculos afectivos y respetuosos entre los individuos.

Preponderar la buena convivencia entre docentes, debido a que se constituye como base para enseñar con el ejemplo a los demás integrantes de la comunidad escolar.

El estudio del clima organizacional en la escuela, permite conocer las formas de interacción de las personas y las maneras de adoptar cambios para superar carencias o desvíos de los objetivos educativos, a la vez, posibilita identificar aspectos para lograr un clima positivo que permitan la convivencia armónica.

La convivencia es una discusión necesaria en las escuelas para crear condiciones adecuadas para el aprendizaje y el logro de los fines de la educación. Como parte de la gestión del clima escolar no se considera algo semejante a la disciplina o la conducta en las aulas, sino que se constituye en la creación y aplicación de propuestas en favor del desarrollo de sus acciones.

A manera de cierre, es necesario establecer la convivencia escolar con la prioridad de contar con un clima que incluya el diálogo y el trato respetuoso entre la comunidad escolar, debido a que los integrantes del plantel educativo requieren de la motivación y la comunicación que el liderazgo del director genere para favorecer las condiciones del logro de los objetivos propuestos.

Referencias

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Francia, M. (2010). *Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica*. Montivideo: ANEP.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). “Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz”. *Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Ianni, R. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>.
- Lago, J. (2009). *Liderazgo y motivación en el personal administrativo: partiendo de un sistema de gestión de tipo funcional a un sistema de trabajo por objetivos*. Madrid: Sedisa.

- Lorenzo, M. (1998). Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. En *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín, M. (1999). *Participación y clima en el ámbito escolar*. Madrid: Bordón.
- Martiñá, R. (2006). *Cuidar y educar*. Buenos Aires: Bonum.
- Mintzberg, H. (1999). *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de educación y ciencia.
- Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: UC.
- Riveros, G. (2005). *Abordaje del conflicto y convivencia escolar*. Buenos Aires: Conexión Educativa..
- Silva, M. y Araujo, L. (2011). *Ambiente organizacional*. Bogotá: Universidad Libre.

El apego seguro en niños con multidiscapacidad

Secure attachment in children with multiple disabilities

Diana Dalia Martínez Vilchis

Maestra en Educación Básica

Adscrita al Colegio CAM No. 5. “Dr. J de Jesús González”

Contacto: dianadaliامتv@yahoo.com.mx



Recepción: 25/02/2018

Aceptación: 29/04/2018

DOI: <https://doi.org/10.53436/24486566e.d'p.2019.6.12.20>

Resumen

La importancia del apego radica en ser la base para el establecimiento futuro de relaciones positivas y del desarrollo socioemocional. En los niños con multidiscapacidad esta construcción se dificulta por el estado emocional de la madre, ellas requieren de sistemas de apoyo para desarrollar habilidades de sensibilidad materna que favorecen un apego seguro. Los servicios de educación especial tienen la obligación de proporcionar orientación a los padres de niños con multidiscapacidad para minimizar barreras en el aprendizaje y la participación. El proyecto de intervención educativa apoya en la resolución de problemáticas escolares, el diseño de un programa de habilidades de sensibilidad materna para favorecer el apego seguro es una respuesta de apoyo a la familia y al niño con multidiscapacidad.

Palabras clave: Apego, Multidiscapacidad, Habilidades de Sensibilidad Materna.

Abstract

The importance of attachment lies in being the basis for the future establishment of positive relationships and socio-emotional development. In children with multiple disabilities, this construction is hindered by the emotional state of the mother; they require support systems to develop maternal sensitivity skills that favor secure attachment. Special education services are required to provide guidance to parents of children with multiple disabilities to

minimize barriers to learning and participation. The educational intervention project supports the resolution of school problems, the design of a maternal sensitivity skills program to promote secure attachment is a response to support the family and the child with multiple disabilities.

Keywords: Attachment, Multi-disability, Maternal Sensitivity Skills.

Introducción y Marco teórico

El marco teórico es un escenario ideal, el apego se desarrolla en los primeros años de vida a través de la interacción entre madre e hijo, en el caso de los niños con multidiscapacidad, es frecuente que existan deficiencias en el vínculo, debido al shock que representa para las madres enfrentarse al nacimiento y la crianza de un hijo con esta condición, generando tipos de apego inadecuados que pueden considerarse inseguros o evitativos. Las problemáticas dadas por estos apegos disfuncionales se extienden a diferentes momentos y ambientes, como el momento de escolarización de los menores, cuando la escuela exige y presupone la existencia de habilidades básicas que debieron haberse desarrollado en el entorno familiar.

Apartir de la escolarización, en la interacción de la madre con los profesionales en la escuela pueden surgir conflictos debido al establecimiento de objetivos en la educación del niño. Frecuentemente, se detectan deficiencias en la situación emocional de las madres de niños con multidiscapacidad y en la dificultad de establecer conductas de sensibilidad materna que satisfagan las necesidades del niño, dificultando el seguimiento de sugerencias establecidas por los docentes, además de la falta de orientación que la escuela debe proporcionar a la familia, y en este caso a las madres para satisfacer las necesidades de cuidado del niño.

Entonces, en primer lugar, es necesario definir ¿qué se entiende por multidiscapacidad? Esta surge cuando se conjuntan dos o más discapacidades, por lo tanto, la persona requiere que se implementen distintos tipos de apoyos considerando la diversidad perceptiva, cognitiva y motriz. La multidiscapacidad es conceptualizada como la “presencia de dos o más discapacidades física, sensorial, intelectual y/o mental (...). La persona requiere por tanto apoyos en diferentes áreas de las conductas socio-adaptativas y en la mayoría de las áreas de desarrollo” (CNDH, s/a).

La discapacidad múltiple puede tener distintas combinaciones. Para el

presente estudio se aborda la multidiscapacidad que comprende la conjunción de la discapacidad intelectual y la motriz. La discapacidad intelectual está especificada en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en la quinta edición DSM V. Se define como “trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (DSM V, 2013, p. 17). La discapacidad motriz se conceptualiza de la siguiente manera: “aquella que afecta a la persona cuando a causa de un daño físico o neurológico no logra o se le dificulta realizar actividades que requieran de algún tipo de movimiento, coordinación corporal, dificultades en el control y mantenimiento del movimiento y la postura” (SEP, s/a, p. 6).

Actualmente la discapacidad es conceptualizada desde el modelo social, por ello se considera que surge de la interacción entre la persona y el ambiente, y las barreras a las que se enfrenten pueden disminuir su participación y desarrollo en la sociedad. Conceptualmente se considerará el Modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998).

Considerando Tomando en cuenta las problemáticas esbozadas, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se establece el apego? y ¿cómo la escuela debe apoyar en la orientación para el establecimiento de un apego seguro madre-hijo con multidiscapacidad?

A la vinculación del niño con la madre se le denomina apego, es la “tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida” (Bowlby, 1988).

Para Fromm (1959) el amor materno tiene dos aspectos, el cuidado y la actitud. Respecto a la segunda afirma “inculca al niño el amor a la vida, que crea en él el sentimiento: ¡es bueno estar vivo, es bueno ser una criatura, es bueno estar sobre esta tierra!” (p. 54).

Según Spitz, “crecimiento y el desarrollo, en el sector psicológico dependen esencialmente del establecimiento y el despliegue progresivo de relaciones de objeto cada vez más significativas, es decir de relaciones sociales”. El autor, continúa “es la madre la compañera humana del niño, la que media en toda percepción, en toda acción, en toda intuición, en todo comportamiento” (Spitz, 1965, pp.17 y 82). Por tanto, existen argumentos sobre la implicación

primordial en el establecimiento del primer vínculo con el mundo, es la madre quien implica al mundo en las relaciones para conocerse a sí mismo, a otros, con los otros y con los objetos.

Winnicott instauro el término “sostenimiento” para describir el vínculo afectivo: “experiencia de cuidado afectivo y físico “suficientemente bueno”, en profunda sintonía adulto-niño lo que permite al bebé integrar los diversos aspectos de su personalidad y construir su autonomía” (Winnicott, citado en SEP 2017, p.35). Desde esta perspectiva se afirma que no es suficiente el establecimiento de un vínculo entre la madre y el hijo, este debe ser bueno para que favorezca el desarrollo, además constata que es base de la personalidad y la autonomía.

Desafortunadamente en algunos casos el niño experimenta la separación de su madre. Harlow (Citado en Gayá, et al., 2014) en sus experimentos encontró que la separación de la madre repercutía en la conducta del hijo al separarseles, aun teniendo cuidados (alimentación), por lo que la falta de afecto era decisiva en el desarrollo.

Las madres de los niños con multidiscapacidad se separan emocionalmente del niño. ¿Pero por qué ocurre esto? Ello responde al tipo de reacción a acontecimientos traumáticos, el nacimiento de un niño con discapacidad presupone un acontecimiento traumático. En la Teoría de Constructos Personales Cunningham y Davis (1995) relacionan el tipo de interacción de los padres de niños con discapacidad con las fases de reacción a acontecimientos traumáticos. Esta teoría consta de cuatro fases: la de Shock, tiene con reacciones de confusión, bloqueo e irracionalidad vinculadas a sentimientos de ansiedad, amenaza y culpa. La fase de reacción, que presenta enfado, rechazo, resentimiento, incredulidad con sentimientos de pesar, pérdida, ansiedad, culpa y proteccionismo. La fase de Adaptación, tiene comprende reacciones de elección de actuación, entender la situación con un sentimiento de comprensión de sí mismos. La fase de organización, tiene ésta tiene reacciones de búsqueda de ayuda, establecimiento de nuevas rutinas, aprender nuevas técnicas y un sentimiento de comprensión del otro.

Después de esta revisión se puede identificar a las dos primeras fases con reacciones y sentimientos negativos, los cuales impiden a las madres satisfacer las necesidades de cuidado y emocionales de los menores; hasta la fase cuatro de adaptación las madres pueden brindar el cuidado necesario

a sus hijos con multidiscapacidad. Sobre el apego de los padres hacia los niños con discapacidad, investigaciones enuncian: “es difícil que los padres sientan apego por el niño en el sentido de que éste los complete o los valide” (Cunningham y Davis 1995, p. 70); pero es posible transformar estos sentimientos mediante un cambio de constructos.

Respecto al apego en niños con multidiscapacidad, estudios han encontrado que a mayor severidad menor promedio de interacciones de las madres (Muñoz, et al., 2007). Como se mencionaba anteriormente la interacción determina el apego o vínculo con el niño.

Entonces, las madres con niños con multidiscapacidad requieren brindar diversos apoyos a sus hijos, pero el estado emocional en el que se encuentran les impide actuar en forma oportuna y adecuada. Los cuidados de los niños con multidiscapacidad incluyen alimentación por la madre, comida especial (pueden ser papillas, evitar algunos alimentos por alergias, entre otros), asistencia a terapias y citas médicas en forma constante, cambio de pañal diurno y nocturno, traslado debido a la dificultad en el desplazamiento, apoyo en aseo y vestido. La aceptación de la discapacidad en conjunción al estado emocional, el cansancio físico, el gasto monetario y la gran cantidad de tiempo que requiere el cuidado de un hijo con discapacidad llegan a agotar a las madres, por lo cual la relación con el niño (hijo) tiende a una interacción superficial con un componente de responsabilidad. Los cuidados brindados son mecánicos, sin observar las necesidades del niño, por lo cual se puede afirmar que las madres carecen de habilidades de sensibilidad para ello, pues la relación carece de aceptación o cariño hacia el menor.

Entonces ¿cómo se relacionan el apego, la multidiscapacidad y las habilidades de sensibilidad materna con la educación? Previamente se explicó la importancia del apego en el desarrollo del menor y la implicación de los cuidados físicos y afectivos, los cuales en ocasiones no son brindados plenamente a los niños con multidiscapacidad, por tanto, es posible deducir que estas formas de cuidado y de relación deben de ser modeladas o enseñadas. Respecto a ello, “la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad” (Ley general de educación Art. 41). La inclusión en el Modelo educativo para la educación obligatoria está enfocada en la eliminación de barreras, definiendo a estas como “creencias y actitudes que se tienen sobre este proceso y que genera exclusión, marginación o fracaso escolar” (SEP, 2018, p.168). La falta

de interacción madre-hijo con multidiscapacidad es una barrera actitudinal para el proceso educativo y la participación social.

Entonces, con la finalidad de favorecer la inclusión de los alumnos con multidiscapacidad y desarrollar el apego en la relación madre-hijo es necesario transformar las prácticas pedagógicas para minimizar y cambiar actitudes de las madres y la familia en el cuidado y afecto para que sean capaces de apoyar el desarrollo de sus hijos y compartir propósitos con la escuela con la finalidad del bienestar del menor. Conforme a lo dispuesto en la ley general de educación: “La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores” (Ley general de educación Art. 41).

Es responsabilidad de la escuela la educación socioemocional, en el caso de alumnos de preescolar con multidiscapacidad de preescolar,; donde ahí donde aún no han establecido un apego seguro es obligación de la escuela sensibilizar y orientar a la familia para apoyar este desarrollo. En el Modelo educativo para la educación obligatoria se enuncia la participación de la familia, donde pues la relación entre la escuela y la casa debe ser estrecha y coordinada estableciendo una meta o propósito compartido. En el hogar se recomienda “construir un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo para el desempeño escolar, en el que se fomente la escucha activa para conocer las necesidades e intereses de sus hijos” (SEP, 2018, p.48).

El plan de estudios del Modelo para la educación obligatoria (SEP, 2018) está organizado en aprendizajes clave, los cuales, a su vez, están distribuidos en tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y ámbito de autonomía curricular. El presente estudio se enfocará en el área de desarrollo personal y social que a su vez se subdivide en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. El apego está ubicado en el área de Educación socioemocional.

Considerando el plan de estudios anteriormente mencionado, el Área de Educación socioemocional está organizada en cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Los alumnos con multidiscapacidad de preescolar aún no han desarrollado estas dimensiones ni las habilidades asociadas a las mismas. El apego no aparece en forma específica en el plan de estudios de Preescolar, sin embargo, sí

se encuentra en el Programa de Educación Inicial (SEP, 2017), donde se enuncia que los niños deben “establecer vínculos afectivos y apegos seguros” (SEP, 2017, p. 66), el apego para el desarrollo posterior del que los menores es remarcado como de vital importancia.

El Modelo educativo para la educación obligatoria parte de la perspectiva psicoanalítica sobre el apego al presentar como su teórico principal a Winnicott (citado en SEP, 2018), quien instauró el término de sostenimiento y el cual es definido en el programa como las conductas de cuidado que proporciona la madre al niño. Se establece que, el desarrollo del apego está vinculado a un ambiente de cuidado favorable proporcionado por la madre. El apego es la base del desarrollo socioemocional, la afectividad y la relación con la familia. Al desarrollar el apego, el niño interactúa con el entorno afectivo y social, por tanto, el apego sitúa el cimiento del desarrollo socioemocional.

Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) cada individuo interacciona entre diferentes sistemas, y la familia es la unidad inmediata o el primer sistema en el que interacciona, denominado como microsistema. El presente estudio aborda desde la teoría del apego (Ainsworth y Wittig, 1969; Bowlby 1988) bajo una concepción sistémica, considerando lo propuesto en la Teoría ecológica de Bronfenbrenner. Por lo cual, la diada madre-hijo estará inserta en el microsistema familiar que, a su vez, interacciona con otros sistemas (escuela y comunidad). Como lo conciben Colino, et al. (2007) presenta una explicación amplia sobre el apego la cual no se contrapone, sino que se complementa. En esta relación entre los sistemas se pueden generar conflictos, pero también durante esta interacción ambos sistemas se influyen modificándose, de ahí que la familia del niño con multidiscapacidad puede transformar su interacción en la diada madre e hijo con el apoyo de la escuela.

Metodología

El proyecto de intervención se propuso para favorecer la conducta de sensibilidad materna y así desarrollar el apego seguro en niños con multidiscapacidad. En forma particular busca implementar un programa de habilidades de sensibilidad materna para favorecer el apego en niños con multidiscapacidad.

El presente estudio parte de la metodología investigación acción participativa,

mediante la planeación, implementación y evaluación de un proyecto de intervención educativo. Se elaboró un pPrograma de habilidades de sensibilidad materna con la finalidad de favorecer la conducta de las madres y el vínculo madre e hijo en niños con multidiscapacidad. Considerando como base que “la propuesta de intervención educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (Barraza, 2010, p. 24).

El planteamiento de intervención está encaminado a minimizar las barreras actitudinales de la escuela hacia la familia y de la familia hacia las madres con niños con multidiscapacidad, esto mediante un proyecto de intervención que se basa en la elaboración de un Programa de habilidades de sensibilidad materna, donde la escuela (docente y equipo de apoyo) reconocen la importancia de orientar a la familia para la inclusión de los estudiantes con multidiscapacidad y a las madres para desarrollar habilidades de sensibilidad materna que apoyen la crianza y el cuidado de sus hijos con multidiscapacidad.

La planeación de este proyecto está contenida en el Plan de intervención del Programa de habilidades de sensibilidad materna, comenzando con una programación general y continuando con un desglose por sesiones donde se especifica la habilidad a desarrollar en las madres. La implementación y evaluación describe la aplicación de las sesiones y las repuestas de los participantes, así como el análisis de las sesiones.

Para la fase de planeación y con base en el diagnóstico se evitó utilizar pláticas o sesiones aisladas debido a que se encontró como dificultad para impactar en las madres de familia. Algunas investigaciones demuestran que la participación de los padres es un aspecto poco estudiado, debido a que se “incluye sólo su asistencia a reuniones informales u otras actividades y se da muy poca importancia a las relaciones que se establecen en casa entre padres e hijos” además en las familias con problemas “las habilidades parentales son muy limitadas, carecen de contactos sociales y tienen acceso a pocos modelos en los que puedan observar prácticas adecuadas de crianza” (Readding, s/f, pp.24 y 30).

Por otro lado, se encontró que el mejor resultado para abordar el apego con los padres de familia estaba en la intervención dirigida a aumentar la sensibilidad parental y la modalidad terapéutica, ambas con programas de

intervención corta que demostraban mejores resultados que en sesiones o programas largos (Gómez, et al., 2008). Por lo cual, se recurrió al diseño de sesiones semanales, considerando en las actividades la adecuación a las características de los niños y las necesidades de las madres.

Los participantes fueron alumnos y madres de tercero de preescolar, en un grupo multigrado de un Centro de Atención Múltiple en el municipio de Temoaya del Estado de México. De los grupos multigrado de preescolar y primer grado de primaria con ocho estudiantes, sólo se consideró a los alumnos de tercero de preescolar para los resultados del proyecto, quienes cubren los criterios de inclusión: multidiscapacidad (intelectual y motriz), dificultades de apego y estudiantes de preescolar. En las sesiones participaron tanto los ocho niños como las ocho madres del grupo.

La evaluación del proyecto de intervención fue cualitativa mediante la observación y la entrevista, utilizando entrevista a profundidad para la fase de problematización. En la propuesta de intervención al inicio del programa para evaluar el impacto se utilizó la Situación extraña (Ainsworth y Wittig, 1969), forma cualitativa mediante la observación de las conductas de habilidades de sensibilidad materna tomando como base la escala Massie Campbell en la sección respuesta del acompañante frente al estrés del niño o niña, que mide las habilidades de sensibilidad materna de la madre; se compararon los resultados iniciales del programa con una aplicación al final del programa del proyecto de intervención.

Desarrollo y Discusión

Se ha mencionado que el proyecto de intervención se basó en el diseño y la implementación de un Programa habilidades de sensibilidad materna. El programa se dirigió a las madres de familia de niños con multidiscapacidad. Se implementó para desarrollar la habilidad de sensibilidad de los cuidadores hacia los niños mediante el desarrollo de habilidades de sensibilidad materna.

Se favorece la sensibilidad de los cuidadores hacia los niños considerando los aspectos de siete habilidades en la interacción con los menores retomados de la escala Massie Campbell: mirada, vocalización, tocando, tocada, sosteniendo, afecto, y proximidad o cercanía; tomando como descriptor la conducta favorable del cuidador.

Para cada conducta materna se propuso una actividad basada en el juego,

considerando el estadio de desarrollo sensorio motor (ubicados en un periodo de desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional de nueve meses) de los niños con multidiscapacidad donde la interacción con el menor pudo emitir una respuesta hacia las cuidadoras.

Se aplicó la intervención a tercer grado de preescolar en el aspecto socioemocional en el área de Desarrollo personal y social del Modelo educativo 2018 (SEP, 2018); con ello, se buscó desarrollar la dimensión empatía, específicamente, la habilidad de bienestar y trato digno hacia otras personas, cuyo indicador de logro se enuncia como “cuida sus pertenencias y respeta las de los demás”.

Tras las revisiones de las diferentes propuestas se observó que existen intervenciones hacia padres, con objetivos de brindar información, cambio de creencias, adquisición de habilidades y resolución de problemas (Fine, 1991); en un análisis se encontró que los mejores resultados para abordar el apego con los padres de familia estaba en la intervención dirigida a aumentar la sensibilidad parental y la modalidad terapéutica (Gómez, et al., 2008), ambas con programas de intervención corta que demostraban mejores resultados a sesiones o programas largos.

Con este programa se aborda el aspecto de relación padres e hijos. Además, es viable la propuesta de un programa dirigido debido a que “los padres pueden también aprender la importancia que tienen los contactos afectivos con sus hijos, especialmente en los momentos que se sienten temerosos o ansiosos” (Redding, s/a, p.12).

Los padres de los niños con discapacidad y multidiscapacidad tienen dificultades para interactuar con sus hijos, en ocasiones su relación es temerosa por no saber cómo dirigirse a ellos. De ahí la importancia que la escuela de educación especial los apoye para que aprendan cómo relacionarse con los menores.

Sobre la pertinencia de programas dirigidos a la familia y en este caso a las madres “la investigación demuestra que los programas que enseñan a las madres a mejorar la calidad de la estimulación cognitiva y la interacción verbal producen efectos inmediatos en el desarrollo intelectual del niño” (Redding, s/a, p.26).

En el diagnóstico inicial se identificó que en la escuela el trabajo con padres estaba basado en sesiones descritas en el plan de gestión escolar, las reuniones eran bimestrales, organizadas por trabajo social con temas diversos sobre la familia, en sesiones de tipo informativo, con asistencia de baja a media, y en los grupos se realizaban una o dos sesiones aisladas en pláticas en su mayoría y sólo una en taller. Las sesiones tenían como finalidad que los padres favorecieran el cuidado hacia los niños (salud y alimentación) o que aumentara la participación en la educación y la colaboración de la escuela. De los resultados obtenidos los once docentes y un directivo mencionaron que no hubo impacto. Las docentes mencionaron que muchos padres: a) aún no superan la etapa de duelo, por lo cual el cuidado brindado al niño es distante, b) conciben a la escuela como guardería, c) no asumen responsabilidades en la educación de sus hijos (retomado de entrevistas a docentes función), y d) realizan distinciones en el cuidado de los hijos de escuela regular y escuela de educación especial ponderando las necesidades de los niños de escuela regular sin discapacidad (psicóloga, trabajo social, directivo). Se identificaron conductas maternas pasivas e impositivas en las madres al relacionarse con sus hijos.

Ante la evidencia de pláticas aisladas se consideró la necesidad de elaborar un programa de intervención.

Para el desarrollo del apego el niño debe recibir cuidados apropiados derivados de la habilidad de sensibilidad materna para percibir las necesidades del niño. Dado que los niños con multidiscapacidad aún no han desarrollado las habilidades socioemocionales, debido a la falta de una interacción adecuada con sus cuidadoras, se implementó un programa en la dimensión de empatía, habilidad bienestar y trato digno hacia otra persona, con el fin de que las madres desarrollen la sensibilidad materna para percibir las necesidades del menor.

El proyecto de intervención se planeó en diez sesiones. Las sesiones 1 y 2 fueron de aplicación individual y únicamente se consideró para su aplicación a los dos alumnos de preescolar y sus madres. Las sesiones 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 se realizaron en forma grupal multigrado, con seguimiento en los niños de preescolar. Por último, la sesión 10 fue individual con cada madre y niño de preescolar, donde se reevaluó la escala de la sesión 2.

Para la aplicación se consideró la participación de madre e hijo en el programa,

debido a que el aplicador del proyecto de intervención tiene una función de docente de grupo, por tanto, su función de abordaje es con ambos actores educativos, siendo difícil que los padres o el docente puedan dejar a los niños solos solos o bajo el cuidado de alguien más. Esta situación también corresponde a una necesidad del proyecto de intervención debido a que, según las investigaciones para los programas que realizan un abordaje con la diada madre-hijo obtienen mejores resultados, en este caso será más benéfico en la enseñanza de habilidades de sensibilidad materna. “Los programas en los que participan tanto madres como hijos resultan más eficaces que los que sólo incluyen padres” (Redding, s/a, pp.26-27). Respecto a ello el programa contó con la participación de madres e hijos, aunque el receptor principal es la madre.

Para sintetizar la información anterior, a continuación se presenta el plan de acción que describe sesiones, fechas programadas, acciones o habilidades de sensibilidad hacia el niño a desarrollar por el cuidador, horario, duración y tipo de aplicación, contenidas en la Tabla 1. “Programa de habilidades de sensibilidad materna”. En la segunda parte (Tabla 2) . “Descripción de sesiones” se incluye nombre de la actividad, habilidad de sensibilidad del cuidador, acción a desarrollar la cual es la habilidad de sensibilidad materna, descriptor de cómo debe realizarlo la madre y propósito de cada una.

Tabla 1*Programas de habilidades de sensibilidad materna*

<i>Población</i>		<i>Madres de familia</i>			
<i>Sesión</i>	<i>Fecha</i>	<i>Acción o habilidad de sensibilidad hacia el niño del cuidador a desarrollar</i>	<i>Horario</i>	<i>Duración</i>	<i>Tipo de aplicación</i>
1	1 y 2 de octubre	Boceto de caracterización del niño	12:00 - 13:00	60 min	individual
2	3 y 4 de octubre	Sesión inicial de evaluación con la escala Massie Campbell en la situación extraña (Ainsworth y Wittig, 1969)	12:00 - 13:00	60 min	individual
3	8 de octubre	Mirada	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
4	9 de octubre	Vocalización	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
5	15 de octubre	Tocando	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
6	16 de octubre	Tocada	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
7	22 de octubre	Sostenimiento	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
8	23 de octubre	Afecto	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
9	29 de octubre	Proximidad / Cercanía	12:00 - 13:00	60 min	Grupal
10	5 y 6 de noviembre	Reevaluación con la escala Massie Campbell en la situación extraña (Ainsworth y Wittig, 1969)	12:00 - 13:00	60 min	Individual

Fuente: Elaboración propia, a partir de Massie-Campbell, 2016.

Tabla 2

Descripción de sesiones

<i>Actividad</i>	<i>Habilidad de sensibilidad del cuidador acción</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Propósito</i>
Mi hijo	-----	Boceto de caracterización del niño (Cunningham y Davis, 1995)	Observación de la caracterización de su hijo al inicio del programa
Situación extraña (Ainsworth y Wittig, 1969)	-----	Aplicación de la escala de Massie Campbell	Registro de habilidades de sensibilidad parental al inicio del programa
¿Dónde está?	Mirada	Fija la mirada a la cara del niño por periodos largos	Desarrollar la mirada, contacto visual con el niño y la madre
Arrullos	Vocalización	Vocalizaciones intensas todo el tiempo	Desarrollar la vocalización intensa durante todo el tiempo de la madre hacia el niño
Nos tocamos	Tocando	Si el niño está cerca siempre lo toca	Desarrollar el contacto físico con su hijo tocando su cuerpo empleando diferentes texturas
Atrápame	Tocada	Nunca evitar ser tocada por el niño	Favorecer la disposición de la madre a ser tocada procurando que nunca evite el contacto físico con el niño
Mecedora	Sostenimiento	Inclina el cuerpo hacia el niño	Favorecer el sostenimiento, mediante la inclinación del cuerpo de la madre hacia el niño
Mi pequeñín	Afecto	Siempre sonrío	Favorecer el afecto materno expresado en una sonrisa constante hacia el niño
Junto a ti	Proximidad cercanía	Siempre en contacto físico con el niño	Favorecer la proximidad cercanía estableciendo siempre contacto físico con el niño
Situación extraña 2	-----	Replicación de escala Massie Campbell	Identificar los cambios en las habilidades parentales al finalizar el programa de intervención

Fuente: Elaboración propia, a partir de Massie-Campbell, 2016.

Resultados y conclusiones

De los resultados obtenidos en la Propuesta de intervención educativa, se concluyó la fase de planeación al tener el diseño del Programa de habilidades de sensibilidad materna. Actualmente se encuentra en la fase de implementación.

Cronograma de grado de avances del Programa de habilidades de sensibilidad materna (Tabla 3).

Tabla 3

Avance del proyecto

Sesión	Habilidad de sensibilidad del Estado cuidador acción	
		(Realizado marcar con una X)
1 Mi hijo	-----	X
2 Situación extraña	-----	X
3 ¿Dónde está?	Mirada	X
4 Arrullos	Vocalización	X
5 Nos tocamos	Tocando	
6 Atrápame	Tocada	
7 Mecedora	Sostenimiento	
8 Mi pequenín	Afecto	
9 Junto a ti	Proximidad cercanía	
10 Situación extraña 2	-----	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Massie-Campbell.

De los resultados en el avance realizado en la Sesión 1. Mi hijo, se observó: las madres aún tienen dificultades para caracterizar a sus niños separados de la discapacidad. Respecto a la Sesión 2, Situación extraña, se obtuvieron los siguientes resultados que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Aplicación de la escala Massie Campbell, para M1

Observar	1	2	3	4	5	X
1. Mirada	Siempre evita mirar la cara del niño/a	Rara vez mira al niño/a Miradas evasivas a la cara del niño/a	Ocasionalmente mira al niño/a a la cara	Frecuentes miradas largas y cortas a la cara del niño/a	Fija la mirada a la cara del niño por periodos largos	No observado
2. Vocalización	Callada vocaliza	Palabras escasas o murmura	Ocasionalmente vocaliza al niño	Frecuentemente habla y murmura, conversa y hace sonidos	Vocalizaciones intensas todo el tiempo	No observado
3.1 Tocando	Nunca toca o atiende al niño	Rara vez toca al niño	Ocasionalmente toca al niño	Frecuentemente tiende al niño y lo toca	Si el niño está cerca siempre lo toca	No observado
3.2 Tocada	Siempre evita ser tocada por el niño	Frecuentemente evita ser tocada por el niño	Ocasionalmente evita ser tocada por el niño	Rara vez evita ser tocada por el niño	Nunca evita ser tocada por el niño	No observado
4. Sostenimiento	Rechaza al niño alterado empujándolo o lo toma alejándolo de su cuerpo	Sostiene al niño en forma tiesa o rara, no relajada	Apoya al niño sobre su pecho u hombro brevemente	Amolda su cuerpo al niño y mantiene contacto hasta que se tranquiliza	Inclina el cuerpo hacia el niño, luego lo sostiene amoldándolo a su cuerpo	No observado
5. Afecto	Siempre está intensamente angustiada y temerosa	Frecuentemente irritable, temerosa o apática	Ansiedad moderada y/o agradada o poco claro	Tensión ocasional. En general sonríe	Siempre sonríe	No observado
6. Proximidad o cercanía	Se va de la pieza	Frecuentemente fuera del alcance del niño o en el rincón de la pieza	Se para o se sienta intermitentemente dentro del alcance del niño	Contacto físico frecuente con el niño	Siempre en contacto con el niño	No observado

Fuente: Massie-Campbell, 2016.

De igual forma se pueden observar los resultados para M2, en la Tabla 5.

Tabla 5

Aplicación de la escala Massie Campbell, para M2

Observar	1	2	3	4	5	X
1. Mirada	Siempre evita mirar la cara del niño/a	Rara vez mira al niño/a Miradas evasivas a la cara del niño/a	Ocasionalmente mira al niño/a a la cara	Frecuentes miradas largas y cortas a la cara del niño/a	Fija la mirada a la cara del niño por periodos largos	No observado
2. Vocalización	Callada vocaliza	Palabras escasas o murmura	Ocasionalmente vocaliza al niño	Frecuentemente habla y murmura, conversa y hace sonidos	Vocalizaciones intensas todo el tiempo	No observado
3.1 Tocando	Nunca toca o atiende al niño	Rara vez toca al niño	Ocasionalmente toca al niño	Frecuentemente tiende al niño y lo toca	Si el niño está cerca siempre lo toca	No observado
3.2 Tocada	Siempre evita ser tocada por el niño	Frecuentemente evita ser tocada por el niño	Ocasionalmente evita ser tocada por el niño	Rara vez evita ser tocada por el niño	Nunca evita ser tocada por el niño	No observado
4. Sostenimiento	Rechaza al niño alterado empujándolo o lo toma alejándolo de su cuerpo	Sostiene al niño en forma tiesa o rara, no relajada	Apoya al niño sobre su pecho u hombro brevemente	Amolda su cuerpo al niño y mantiene contacto hasta que se tranquiliza	Inclina el cuerpo hacia el niño, luego lo sostiene amoldándolo a su cuerpo	No observado
5. Afecto	Siempre está intusamente angustiada y temerosa	Frecuentemente irritable, temerosa o apática	Ansiedad moderada y/o agrada o poco claro	Tensión ocasional. En general sonríe	Siempre sonríe	No observado
6. Proximidad o cercanía	Se va de la pieza	Frecuentemente fuera del alcance del niño o en el rincón de la pieza	Se para o se sienta intermitentemente dentro del alcance del niño	Contacto físico frecuente con el niño	Siempre en contacto con el niño	No observado

Fuente: Massie-Campbell, 2016.

En ambos casos durante la Sesión 2, Situación extraña, se observaron conductas maternas de tipo pasiva las cuales como consecuencia generaron un impacto negativo en el desarrollo del apego de los menores. Las madres pueden desarrollar más sus habilidades de sensibilidad materna, debido a que la mayoría de estas puntúan en rara vez, realiza las acciones durante la aplicación inicial del programa.

Durante las sesiones de habilidades de sensibilidad materna de mirada y vocalización, las madres reconocieron que en ocasiones no dirigen la mirada al niño, y las vocalizaciones son mínimas cuando interactúan con ellos.

Los beneficios que plantea el programa de resultar efectivo consisten en el desarrollo de habilidades de sensibilidad materna que permitirán el establecimiento del apego seguro, las madres responderán a las necesidades de cuidado y afecto del menor, en el menor ese favorecerá el desarrollo socioemocional. La interacción entre la madre y la escuela será más colaborativa.

Referencias

- Ainsworth, M. D., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. Determinants of infant behavior (Vol. 4, pp. 113-136). London: Methuen.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. DSM V. EUA: American Psychiatric Publishing.
- Bowlby, J. (1988) *Una base segura*. España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Colino, C., Garotti, M., Ramos, F., y Souza S. (2007) Teoria do apego: elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. *Aletheia* 26(julio didiembre), 67-79. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200007.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). *Convención sobre las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. México: CNDH.
- Cunningham, C., Davis H. (1995). *Trabajar con los padres marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

- Erikson, E. (1985) *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1959) *El arte de amar*. México: Paidós.
- Gayá, C., Molero, R., Gil, D. (2014) Desorganización del apego y el trastorno traumático del desarrollo (TTD) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 375-383 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz: España.
- Gómez. E., Muñoz, M., y Santelices, M. (2008) Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 26 (2), pp. 241-25, Santiago: Sociedad Chilena de Psicología Clínica Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78511540010.pdf>.
- Massie-Campbell (2016) Chile crece contigo. Consultado en <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Escala-de-Massie-Campbell.pdf>.
- Muñoz, P., Cravioto, J., Méndez, I., Sánchez, C., y Mandujano, M., (2007) *Interacciones madre-hijo y desarrollo infantil. Aportes teóricos y metodológicos de estudio en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal*. México: UAM-X.
- Oliver, M., (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* en L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata, 1998, pp. 34-58.
- Piaget, J. (2015). *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.
- Redding, S. (sf). *Familias y escuelas*. Suiza: Academia Internacional de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación inicial. Un buen comienzo. Programa para la educación de los niños de 0 a 3 años*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.

Spitz, R. (2009). *El primer año del niño*. México: FCE.

(1993). Ley General de educación. Última reforma publicada DOF 22-03-2017. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8a b78086b184/ley_general_educacion.pdf.

Narrar historias de vida a través de la escritura Relate life stories trough writing

Rodolfo Castañeda Ramírez

Doctor en Educación

Adscrito a la Escuela Normal de Sultepec

Contacto: rocasta4@hotmail.com

Miguel Hernández Vergara

Doctor en Educación

Adscrito a la Escuela Normal de Sultepec

Contacto: mikehv3@yahoo.com.mx

Recepción: 25/03/2018

Aceptación: 12/06/2018

DOI: <https://doi.org/10.53436/24486566e.d'p.2019.6.12.20>



Resumen

El Programa Educativo de Español que se oferta en la Escuela Normal de Sultepec, se ubica en el inciso “b” de las competencias intelectuales específicas del perfil de egreso, plan de estudios 1999; hace referencia a la capacidad de los estudiantes para expresar sus ideas de manera clara, sencilla y correcta en forma escrita y oral; desarrolla las habilidades de describir, narrar, explicar y argumentar. Aquí se inserta la temática “La narrativa a través de historias de vida para fomentar la escritura en los alumnos de la Escuela Normal de Sultepec”. Así, el objeto de esta investigación se define por la narrativa, y el objeto empírico observable se define por las historias de vida. Entonces, respecto a lo anterior se proyecta un análisis de las dificultades que tienen los estudiantes para la narrativa desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, la cual estudia la narración en forma de conocimiento.

Palabras clave: Narrar, historias de vida, escritura.

Abstract

The Spanish Educational Program that is offered at the Normal School of Sultepec, is located in section "b" of the specific intellectual competences of

the graduation profile, 1999 study plan; refers to the ability of students to express their ideas clearly, simply and correctly in written and oral form; develops the skills of describing, narrating, explaining, and arguing. Here the theme "The narrative through life stories to promote writing in the students of the Normal School of Sultepec" is inserted. Thus, the object of this investigation is defined by narrative, and the observable empirical object is defined by life stories. Therefore, with respect to the above, an analysis of the difficulties that students have for narrative is projected from the perspective of Cognitive Psychology, which studies narration in the form of knowledge.

Keywords: Narrate, Life stories, Writing.

Planteamiento del problema

Esta investigación se realizó con estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español, durante el periodo comprendido de septiembre de 2016 a junio de 2017.

Con el firme propósito de tener un mejor acercamiento a lo que pasa con los estudiantes y captar la percepción sobre el trabajo que realizan, se aplica un cuestionario con el fin de identificar la situación actual que guardan los alumnos de la escuela Normal de Sultepec. La idea es adentrarse en el trabajo que realizan día a día en las aulas de la escuela y luego recurrir a charlas con ellos para tratar de encontrar el vínculo con su propia vida. Es por ello que la presente investigación se inclina por la narrativa a través de las historias de vida como estrategia metodológica para tener un acercamiento profundo de la trayectoria de vida y la conexión con sus estrategias didácticas en su trabajo de estudiante.

Los estudiantes se encuentran en el quinto semestre de su formación inicial, de manera que ya cursaron otras asignaturas en primero y segundo relacionadas con "Análisis de textos", "Estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos", "Análisis del texto expositivo, estrategias didácticas", "Textos expositivos" y "Variación lingüística". Con estas asignaturas se inician en el fortalecimiento de la competencia escrita. En quinto y sexto semestres se imparten las asignaturas de "Análisis de texto narrativo y poético, estrategias didácticas". "Textos narrativos y poéticos, argumentativos y expositivos, estrategias didácticas"; con esto, el supuesto es que en el sexto semestre ya fortalecieron la capacidad de expresarse por escrito y están en mejores condiciones de producir textos. Un primer

acercamiento con los estudiantes fue a través de un cuestionario integrado por siete cuestiones: ¿Cuáles son las dificultades que tienes para producir un texto narrativo? ¿Qué trabajos son los que realizas en las asignaturas? ¿Para qué realizas esos trabajos? ¿Cómo los realizas? ¿Con qué características te piden los trabajos?, ¿Qué hace el maestro con tus trabajos? ¿Tú qué haces después con los trabajos que te devuelve el docente?

Las dificultades que tienen los estudiantes para producir un texto son variadas el 50% tiene problemas con la cohesión y la coherencia, un 40% los tiene con la fluidez para expresar sus ideas, un 30% para generar ideas, un 20% para ordenarlas, un 40% para usar nexos, un 20% para establecer coherencia entre párrafo y párrafo, un 30% con la creatividad, un 40% con la estructura del texto, un 30% no establece secuencia en la historia y un 40% presenta dificultad para mantener la unidad y el interés a lo largo del escrito.

Se encuentra que los trabajos que realizan en las asignaturas son ensayos, informes, exposiciones, ejercicios, lecturas, esquemas, representaciones, proyectos, análisis de lecturas, resúmenes, cuestionarios, carteles, exámenes, boletines, identificación de ideas, exposiciones, videos, rúbricas, películas, diálogos, apuntes, entrevistas, diapositivas, tareas en red, trípticos, artículos, historietas y planeaciones.

Los estudiantes realizan los trabajos con el fin de: tener evidencia del trabajo, cumplir y obtener una calificación, resumir información y ser evaluado, desarrollar competencias y habilidades, cumplir con el proyecto, abarcar todas las lecturas del programa, lograr objetivos, aprender, aprobar, ejemplificar, comprender la información, cumplir con la escala, y, en algunos casos, para sociabilizar con la información.

Al preguntarle a los estudiantes cómo realizan los trabajos que le solicitan los maestros, contestaron: “A veces entregamos el mismo trabajo para dos asignaturas, o sólo cambiamos algunos párrafos”, “Tengo los trabajos de mi hermana y los ajusto”, “Tengo las lecturas subrayadas y nada más eso leo, a veces no tengo nada y leo, pero como nos dejan mucha tarea sólo hago resúmenes”, y “Consulto en internet, hay trabajos y hasta diapositivas”.

Las características de los trabajos se especifican en una rúbrica que les da el maestro; otros docentes evalúan carátula, introducción, cuerpo del trabajo, cierre y conclusión; otros no especifican la forma de evaluar, de pronto dicen lo que falta: coherencia, claridad, buena presentación, originalidad, cohesión,

limpieza, orden, opiniones, referencias bibliográficas, conclusiones, entregar en tiempo y forma, y ortografía; y la evaluación es siempre cuantitativa, no cualitativa.

Lo que hacen los maestros con los trabajos de los estudiantes, en algunos casos, es sugerir propuestas de mejora; realizan comentarios grupales; a veces, sólo los registran y no los leen; les dan un valor cuantitativo; los firman y guardan; los corrigen; y, otras veces, no se sabe lo que pasa con el trabajo, porque no los devuelven.

Después de la devolución de los trabajos el estudiante los guarda para tener a dondeen qué apoyarse por si piden algún trabajo parecido, otros estudiantes los anexan a su carpeta, algunos tratan de mejorar sus trabajos, los tiran a la basura, los usan para limpiar el piso o los utilizan para estudiar.

Cada profesor de asignatura solicita el escrito de acuerdo con sus referentes profesionales; situación que produce incertidumbre en los estudiantes en la elaboración de escritos, así se origina una diversidad de estos con características diferentes. En relación al contenido del escrito prevalece un ejercicio de transcripción de información que lo induce a cortar y pegar.

El proceder de los alumnos al iniciar un trabajo es buscar información, pero no la selecciona, sino corta y pega o transcribe, el proceso que implica la narrativa se omite casi en su totalidad, ello indica que la narrativa tiene pocas posibilidades de llegar a serlo.

Los procesos que van instrumentando a través de la narrativa tendrán la garantía de conducirlo a obtener escritos caracterizados por su comprensión, es una manera de decir que lo que escriben no es una copia de información, sino un texto construido a partir de lo que ha vivido.

Una fortaleza que se vislumbra al producir la narrativa es iniciarse en un pensamiento más riguroso consigo mismo. Una dificultad del estudiante es someterse a principios gramaticales y lingüísticos que deben seguir, este enfoque promueve escritos poco relevantes y termina por desanimarlos a producir.

El formalismo que se solicita a los alumnos en los escritos disminuye la posibilidad de escribir; no se pueden obviar principios sintácticos, semánticos y pragmáticos en su producción; los escritos de los estudiantes, se reducen

al uso correcto de signos de puntuación y errores de ortografía, se omiten funciones vitales de la escritura como “comunicarse, organizar el pensamiento, adquirir conocimientos, expresar sentimientos, ideas, opiniones y emociones”.

Marco teórico

La perspectiva teórica desde donde se estudia este fenómeno es la teoría de la acción comunicativa, perspectiva que recupera al sujeto como interlocutor. La acción comunicativa es la posibilidad de relación con el otro, es un horizonte dialogal, en esta dirección se puede llegar a la comprensión por la vía de los actos del habla orientados al entendimiento; el consenso es otro rasgo característico de la acción comunicativa, posible en tanto las pretensiones de validez y las acciones cooperativas de los interlocutores alcanzan el éxito ilocucionario. Con estos rasgos, los interlocutores pueden alcanzar un texto como producto final del consenso comprensivo, producto de la argumentación entre los interlocutores con capacidad de lenguaje y acción, situación lingüística que no refleja tanto la comprensión de lo que comprendió del otro, sino la comprensión de sí mismo: el texto entonces expresa la subjetividad de cada autor.

La función transformadora de los relatos en la escuela

La función transformadora aparece en el momento que se da lectura a los relatos o se escuchan, porque se van imaginando cada una de las escenas, personajes, acciones. Aquí se hace presente la asimilación y la acomodación, de acuerdo con Piaget. Conforme el estudiante lee, asimila la idea, recuerda algunos relatos que tienen que ver con lo que está leyendo, después acomoda sus ideas y se mira transformado gracias a la lectura o escritura del relato. ¿Qué conclusión se puede sacar respecto al rol de la narración en las escuelas si los maestros no pueden confiar en la influencia transformadora de los relatos?

Difícil, ¿verdad? Tú maestro que te encuentras en los salones de clases con infantes, adolescentes o jóvenes, infórmate y, lo más importante, ponés en práctica la narrativa a través de historias de vida para que puedas conocer y comprender a cada uno de los estudiantes, recuerda que cada uno de ellos es irrepetible e inconfundible. Es único y merece ser tratado y escuchado como persona; las narraciones de los estudiantes te vuelven sensible y aflora tu humanidad con ellos, esto puede ser el principio de un final feliz.

Teorías narrativas

Las primeras narraciones que se conocieron se dieron de forma verbal, por ello el narrador se convierte en el elemento indispensable de la narrativa verbal, es el que le da una determinada forma al relato. Al respecto, Ricoeur dice "la historia de la experiencia humana puede expresarse verbalmente sólo como narratividad" (2002, p. 294). Esa transformación procesada en el tiempo es el requisito fundamental de la narratividad, es definida en términos de transformación de cosas en estados diferentes. Entonces ¿qué es narrar? Es una actividad discursiva, donde existe una gran relación entre el disertador y el contenido, la forma narrativa impone una relación temporal y de dependencia mutua entre el disertador y el acontecimiento.

La narrativa, puede también ser definida por su relación con la acción y sus cualidades, pues la acción dinamiza al relato, y también la experiencia diaria. Está muy implicada la memoria en el acto de narrar, es una forma de expresión de la propia experiencia temporal, por ello los recuerdos solamente pueden ser comunicados en una forma narrativa. Así mismo, la narratividad tiene consigo la acción humana dentro de un encadenamiento de vivencias, esta transformación secuencial sólo puede ser transmitida por una forma narrativa o en la forma dramática mediante la comunicación escrita.

Ricoeur enuncia: "entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta una forma de necesidad transcultural" (2002, p. 85). Por eso se dice que el juego de narrar ya está incluido en la realidad narrada.

El discurso narrativo desde un punto de vista formal, y dentro de sus componentes lingüísticos se define por su relación con la historia y la narración. Gérard Genette dice: "de los tres niveles (historia, discurso y narración), el del discurso narrativo es el único que se presta directamente al análisis textual", se afirma que, la historia y la narración se mantienen gracias a la mediación del discurso narrativo.

El análisis "historia y discurso" Genette (1972) lo mejora al añadirle un tercer aspecto al análisis de la realidad narrativa: "la narración". Entonces, historia, discurso y narración, es la base de todo análisis de la teoría narrativa. La relación establecida de historia y discurso da la estructura del relato. Y a la fecha, la gran mayoría de estudios analíticos de narratología se estructuran

en función de "historia y discurso" o de "historia, discurso y narración".

En cuanto al narrador, los relatos se han clasificado tradicionalmente en tres: narraciones en primera persona, segunda persona y tercera persona. Pero, es perfectamente posible, que toda narración esté hecha en primera persona virtualmente, pues la voz narrativa en cualquier momento podría expresar su "yo" en primera persona, y el narrador logra una participación en condición de protagonista o de un mero observador. Cuando el narrador y el personaje heroico son la misma persona, la narración es de tipo autodiegética. Y cuando el que narra solamente es un observador, la narración es de tipo homodiegética. Si el narrador de tipo homodiegético es definido en función de su actividad en el mundo que se narra, el narrador de tipo heterodiegético es definido por no participar, y sólo tendría la función vocal.

Historias de vida

Una historia es una narración, un relato o una exposición de acontecimientos, ya sean reales o ficticios. El concepto de vida, por otra parte, tiene una gran variedad de interpretaciones, pero en este caso se hace referencia a la vida como existencia humana, permite inferir que una historia de vida es un relato con los sucesos que una persona vivió a lo largo de su existencia. Por supuesto, dicho relato nunca será exhaustivo, ya que resulta imposible reseñar cada acontecimiento que ocurrió en la vida de un sujeto desde el nacimiento hasta el presente o su muerte.

La historia de vida, por lo tanto, suele resumir los hechos más sobresalientes de la existencia de un individuo. Además, se hace igualmente imprescindible, antes de ponerse a redactar, establecer un orden cronológico de todos los documentos que se poseen sobre el individuo, pues de esta manera se podrá tener clara la sucesión de los acontecimientos fundamentales en la vida de aquél.

Se puede vincular la historia de vida a la biografía, que es la narración escrita que resume los principales hechos en la vida de una persona o el género literario en el que se enmarcan dichas narraciones. Todas las personas tienen una historia de vida, sin embargo, lo habitual es que estas historias se hagan públicas o se conviertan en biografías sólo en los casos en que el protagonista goza de popularidad o reconocimiento, entonces su vida se convierte en interesante para el resto de la sociedad. Otro uso de la noción de historia de vida refiere a una historia que, por algún motivo, marcó la vida de una persona.

La escritura

La mayoría de estudios sobre composición escrita llevados a cabo por Flower y Hayes (1981), Cassany (1988) y Morles (2001), entre otros, coinciden en que el proceso de escritura se desarrolla en tres fases: planificación, traducción y revisión; también denominadas como pre-escribir, escribir y re-escribir. En la primera etapa se define el propósito del texto, tomando en cuenta las características de la audiencia. La segunda etapa, consiste en convertir las ideas en un lenguaje visible e inteligible, es decir, en dar sentido al pensamiento a través de las palabras “saturadas de significado” (Vygotski, citado en Flower y Hayes, 1981), cumpliendo con las exigencias especiales de la lengua escrita. En la tercera y última etapa, la de revisión, el escritor lee repetidamente lo escrito y lo va ajustando con el propósito de garantizar el uso adecuado de la gramática, la comprensibilidad, la fluidez, la coherencia, la congruencia entre lo escrito y lo planificado; por ende, habrá elegancia en el texto.

Todo texto es en sí una escritura adscrita a una gramática universal, al lenguaje. Es el entramado de vínculos latentes y patentes entre el ser, la existencia, el deber ser, el conocimiento, que requiere del buen ejercicio de la razón intelectual, para que lo que se comunica a través de símbolos de la escritura refleje razón o pasión como producto de la formación de un discurso racionalizado.

Por lo tanto, en esta dirección del sentido del texto, escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad. En tal sentido, leer y escribir (a partir de la realidad individual y colectiva y las demandas que exige la cotidianidad) precisan la ejecución de procesos formativos que promuevan una pedagogía orientada a crear seres humanos protagonistas de su aprendizaje, constructores de su conocimiento y del mundo, personas dispuestas a aprender unas de otras, a enriquecerse mutuamente en una búsqueda constante, convertir a su palabra en la fórmula dependiente para integrarse a la realidad, en aras de elevar la calidad de vida que dignamente merecen.

Ricoeur (2002, p. 27) señala: “el texto es todo discurso fijado por la escritura, entonces la escritura es constitutiva del texto mismo”, lo que fija a la escritura es el discurso. También complementa que “el discurso primero debió ser pronunciado en el habla” (Ricoeur, 2002, p. 27). Se observa que hay una

dialéctica entre hablar, discurso, escritura y texto: la posibilidad de un texto sólo es posible porque el discurso se expresa como escritura. La escritura que pasa al texto es lo que en verdad se quiere decir. Para lograr que el habla sea escritura como discurso que constituye al texto es requisito intelectual formar la competencia comunicativa escrita, que de acuerdo con Cassany es “saber expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (1998, p. 13). Esta percepción que tiene Cassany sobre escribir tiene implicaciones de proceso, gramaticales y de formación de un discurso, aunque no explica ampliamente esa relación que guardan los elementos de lectura, escritura, discurso y texto, los señala de forma genérica.

El texto constantemente se está rehaciendo de acuerdo con las preguntas que el intérprete le hace y por las que éste le plantea, es un discurso inacabado en la infinita conversación del pensamiento. Antes de empezar el análisis es conveniente anticipar la consideración que Gadamer (1992) tiene del texto. Este filósofo lo entiende desde su concepto hermenéutico de la comprensión-interpretación, por lo tanto, el texto no es asumido como un objeto que deba ser abordado solamente desde la perspectiva de la lingüística o de la gramática, sino que debe presentarse a la comprensión en el contexto de la interpretación que genera una pluralidad de posibilidades, lo que dice, su sentido, y no sólo el funcionamiento de su lenguaje.

Metodología

En cuanto a la metodología, después de analizar la información derivada del diagnóstico, se realizó una interpretación de las dificultades que tienen los estudiantes para elaborar escritos narrativos, también sobre lo que piden y revisan y hacen los docentes con los trabajos; después se revisó minuciosamente el estado del conocimiento y el estado del arte, se sistematizó y clasificó información, se procedió a escuchar a los otros a través del cuestionario y de entrevistas. Para finalizar el proceso de investigación se realizó una triangulación de los instrumentos y se analizaron con el apoyo de la teoría.

Desarrollo, discusión y resultados (Hallazgos encontrados)

Después de un proceso de investigación, se conoce la problemática que presentan los estudiantes normalistas. Sólo se presentan algunos casos.

Caso 1

En el caso se describe: “Me enfrenté a profesores groseros, ser odiada me hizo fuerte, en la primaria le daba cachetadas a un compañero, en la secundaria arrastré a una compañera por el salón; mandaron traer a mi padre y este me felicitó por defenderme, me puse de rodillas ante mi padre y trabajé para que me dejara ir a la preparatoria. Me escapaba de la prepa para ir a tomar. Entré a la normal como segunda opción para demostrar que las mujeres pueden. Ahora deseo cambiar de carrera”.

Análisis

La llegada a la escuela normal no es del agrado de la mayoría de los estudiantes, en este grupo hay una madre soltera, otra casada (pero él está en Estados Unidos) y otro caso con un padre en unión libre y con un hijo. Posiblemente, dejar de estudiar un año provoque sentimiento de culpa, rechazo a la escuela y a los profesores. Se nota que hay un fuerte daño físico y emocional, hay humillación y falta de afecto el cual puede desencadenar vicios. En efecto, no se está convencido de la carrera que se está estudiando.

Caso 2

Otro caso contiene lo siguiente: “La ausencia y regreso de mi hermano a Estados Unidos de Norteamérica, la diabetes de mi hermana, el maltrato de mi padre por desesperación, la falta de afecto que provoca el consumo de alcohol y las bajas calificaciones, no quiero ser maestro de español, a esto se le agrega el posible divorcio de mis padres y la muerte de mi hermano mayor quien velaba por mí”.

Análisis

Nuevamente, se deja ver que la travesía de Estados Unidos y las enfermedades terminales no son cuestión que le toque resolver a la escuela, se requiere incluir atención especializada en salud y nutrición, la desesperación puede deberse a la falta de información o conocimiento, se hace presente el alcohol ante la falta de afecto, todo recae notablemente en la reprobación de materias o repetición de año escolar. Los problemas de los padres tampoco es caso que resuelva la escuela, habría que acudir con el juez conciliador; falta información acerca de la muerte.

Caso 3

En el caso se relata: “los maestros de la primaria me decían ‘no vengas a la escuela, no le echas ganas, no saldrás adelante’. Algunas veces venía mi padre cada fin de año. Por cada asistencia a bailes, pelea segura. Trabajaba con los árbitros para estudiar. Tenía lesión grave a punto de no poder caminar, campeonato de goleo, a punto de irme a EE.UU. Era rebelde, violento y tomaba alcohol, después de una borrachera, una esposa y, al paso de los meses, un hijo. Soy humilde y honesto”.

Análisis

Este caso da cuenta de la influencia de los primeros años de vida en la escuela primaria, donde los maestros le hacen creer al estudiante que no puede aprender, acción que oscurece su futuro junto con la ausencia de su padre; la burla de sus compañeros y las bajas calificaciones, confirman lo dicho. El problema no es lo que le digan, sino que lo cree y se puede volver crónico. Encuentra refugio en el alcohol y en la violencia, acto seguido adquiere responsabilidades de esposo y padre para la cual aún no está preparado.

Caso 4

En este caso el estudiante cuenta: “Soy el primer hijo del segundo matrimonio y tengo dos medios hermanos. La primera esposa de mi padre muere de cáncer. Destaqué en un concurso de matemáticas a nivel sector. Dormía por las tardes y no hacía tarea. Quiero ser maestro de matemáticas, pasé el examen en la Normal de Sultepec, sin que lo quisiera. En un futuro espero estar junto a mi pareja actual, estoy dispuesto a enfrentar las cosas de la mejor manera. La hospitalización de mi padre me dio temor de hacerme cargo de mi familia. Espero estudiar la licenciatura en matemáticas, tomar cursos sobre programación y un curso sobre jardinería”.

Análisis

Al parecer no le afecta ser hijo de segundo matrimonio, los dos medios hermanos son adultos y viven por separado. A pesar de que está en el sexto semestre de su formación inicial, no le gusta ser maestro de español, aspira a ser docente de matemáticas, es de mente exacta, dura, ha tenido una vida sufrida, eso le ha servido para poner los pies en su realidad. Destaca que hace buen trabajo docente, aunque no le guste el español, realiza trabajos de albañilería en sábados, domingos y vacaciones.

Conclusiones

Después de haber conocido las historias de vida de los estudiantes se concluye que: en lo sucesivo la Escuela Normal a través de la formación inicial en colaboración con los asesores de grupo deben gestionar pláticas y/o conferencias para atender casos específicos, podría ser a partir de las siguientes temáticas:

- » Autocontrol y desarrollo personal y profesional
- » Equidad de género
- » El papel de la mujer en el siglo XX
- » Educación para la salud y la muerte
- » Autoestima
- » Educación para la vida

Referencias

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Argentina: Lectura y Vida.

Gadamer, H. G. (1992), *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Genette, G. (1972). *Discours du récit*. París: Seuil.

Morles, A. (2001). *El desarrollo de habilidades para escribir eficientemente*. Ponencia presentada en el XX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.