



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Hernández Méndez, Griselda; Hernández Méndez, Edith; Malpica Ichante, Susano

Por una pedagogía diferente. Sintonía de tres voces

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 12, e1465, 2021, Enero-Diciembre

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1465

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521665144065>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Por una pedagogía diferente. Sintonía de tres voces

For a different pedagogy. Three voices and three hearts

Griselda Hernández Méndez

Edith Hernández Méndez

Susano Malpica Ichante

RESUMEN

El propósito de este artículo es resignificar las experiencias de los miembros de un Cuerpo Académico de la Universidad Veracruzana en torno a la aplicación de distintos enfoques y estrategias pedagógicas que habitualmente no utilizaban, pero, una vez formados en el marco de dos proyectos, logran cristalizar en sus aulas. Para la interpretación de las experiencias se retomó como enfoque de indagación la investigación biográfica narrativa y la entrevista en profundidad. La guía de preguntas giró alrededor de dos momentos: antes de formarse en los principios teóricos y metodológicos subyacentes en estos proyectos y después de haberse formado y de haberlos implementado en las aulas. Los relatos se entrecruzaron con algunos elementos de los proyectos, giratorios alrededor del enfoque complejo y la teoría crítica. Los profesores identificaron desilusión, confusiones e incluso errores cometidos, pero también posibilidades de formar a los estudiantes desde una pedagogía diferente centrada en lo local y bajo principios del pensamiento complejo y crítico. Los resultados demuestran la urgencia de una nueva pedagogía que permita dar respuesta a las necesidades locales, sociales-humanas y, sobre todo, a las del estudiantado contemporáneo, que más de las veces se encuentra enajenado e inconsciente por los efectos de la colonialidad, globalización y modernización.

Palabras clave: colonialidad, complejidad, formación docente, pedagogía diferente, teoría crítica.

ABSTRACT

The purpose of this paper is re-signifying the experiences of the members of a research group of the Universidad Veracruzana about the use of different pedagogical approaches and strategies that they were not accustomed to use, but, once trained within the framework of two projects, they managed to put it into practice in their classrooms. For experiences interpretation, the narrative biographical research and the in-depth interview as ideal techniques were taken up as inquiry approach. The questions guide revolved around two moments: before being trained in the theoretical and methodological principles underlying these projects, and after having been trained and having implemented all this in the classrooms. The stories intersected with some elements of the revolving projects around the complex approach and critical theory. The teachers identified disappointment, confusion and even mistakes made, but also possibilities of training students from a different pedagogy focused on the local perspective under the principles of complex and critical thinking. The results demonstrate the urgency of a new pedagogy that responds to local, social-human needs and, above all, to those of the contemporary student body, more often than not alienated and unconscious by the effects of colonization, globalization and modernization.

Keywords: colonization, complexity, teacher training, different pedagogy, critical theory.

INTRODUCCIÓN

La formación docente ha sido un punto toral en las agendas políticas de gobierno y, por ende, en las reformas educativas. Dicha formación, se presupone, debe responder al modelo educativo que se perfila como idóneo para alcanzar las finalidades de la sociedad en su conjunto. Pero, ¿quién decide ese modelo? ¿La sociedad en su totalidad?

Como los reproductionistas¹ develaran, la educación es un aparato ideológico que no está respondiendo a las necesidades sociales, sino a los intereses de los grupos hegemónicos: aquellas grandes empresas que intervienen en los derroteros de la vida humana. Al respecto, González (2017), con cierta sátira, refiere al Banco Mundial como creador de ese modelo “por competencias”, que se presenta como modelo académico, pero cuyo trasfondo es económico. Se conocen las razones de su génesis. La sola palabra “competencias” ya refiere muchas connotaciones: competir, concursar, ganar, pelear... Sin embargo, gran parte del grueso del profesado parece contento con este modelo. De acuerdo con Hernández (2009), esto se debe al discurso subyacente de las reformas educativas:

Se ofrece congruente, fundamentado en las “necesidades de la sociedad”, vista ésta como un todo organizacional en pro del bienestar social. Su reiteración, recurrencia en solucionar rápido problemas escolares, su fundamento en teorías pedagógicas enfáticas en el logro de aprendizajes significativos y vivenciales, entre tantos argumentos más, terminan por convencer a los profesores de su magnificencia [Hernández, 2009, p. 138].

¹ Especialmente Althusser y Bourdieu aportan ideas esenciales para desentrañar la función socializadora y reproductora de la educación.

Griselda Hernández Méndez. Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, México. Coordinadora y profesora del doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Tiene reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Es integrante de la Red AbyAyala y del Cuerpo Académico Estudios en Educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los libros *Narrativas de profesores de educación superior: experiencias, acciones y sentires ante la pandemia COVID-19* y *Relatos autobiográficos de Cuerpos Académicos. Oscilaciones en el camino hacia la trascendencia*. Correo electrónico: gihernandez@uv.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0002-8367-6465>.

Edith Hernández Méndez. Profesora-investigadora en la Universidad de Quintana Roo, México. Es doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University (Estados Unidos). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus intereses en la investigación son la adquisición de lenguas, la sociolingüística y la didáctica de la lengua española. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales sobre dichos temas. También ha dirigido y colaborado en proyectos de investigación nacionales e internacionales. Correo electrónico: edith@uqroo.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>.

Susano Malpica Ichante. Jefe del Departamento de Formación docente de la Universidad Veracruzana, México. Fue director de la Facultad de Pedagogía en donde actualmente imparte clases. Pertenece al Cuerpo Académico Estudios en Educación y a la Red AbyAyala. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP y con membresía del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los capítulos “Consolidación o trascendencia. Pasaje sinuoso de desafío” y “Causas que provocan el malestar docente, inhibidor de las transformaciones en la enseñanza-aprendizaje”. Correo electrónico: smalpica@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9060-7874>.

Incluso las políticas educativas designan a los teóricos que le darán soporte al modelo: aquellos hábiles constructores de alocuciones indiscutibles y contundentes, a quienes nadie les niega “la verdad” y que son escuchados en congresos como conferencistas magistrales; ellos, cuyos libros son leídos, repetidos, memorizados y hasta mecanizadas las metodologías instruccionales que promulgan, aun cuando la actuación docente no debe estar limitada solo a consumir conocimientos producidos por otros para luego expelerlos (Elliot, 1997). La realidad es que el currículo les es dado a los profesores de educación básica y media; ellos no lo construyen y, así, el modelo se impone linealmente de arriba hacia abajo para su implementación técnica, con escasa reflexión. En el caso de los profesores universitarios, aunque aparentemente fueron considerados para incorporar el modelo por competencias, el escenario fue la persuasión y hasta manipulación por parte de autoridades para convencerlos de sus bondades. Como especies de peonzas fueron las actuaciones de la mayoría, quienes lo aceptaron sin alegatos. De esta manera, se implementó un modelo que para las naciones desarrolladas puede resultar provechoso, pero para la realidad mexicana no lo es.

A continuación se presenta un breve pero contundente recorrido de trabajos que abordan el tema de la formación docente, los cuales enaltecen justamente al modelo por competencias. Este recorrido permite darnos cuenta de la importancia que se le otorga al modelo.

Pavié (2011), en su artículo “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, se centra en describir enfoques por competencias vigentes y en presentar las definiciones del término aplicadas a la formación docente. El autor identifica las competencias necesarias en la formación docente, construye un marco de referencia y, finalmente, muestra ejemplos de competencias docentes. Naturalmente, no cuestiona al modelo; hace lo contrario.

Torres, Badillo, Valentin y Ramírez (2014) observan que la práctica docente no está respondiendo a las transformaciones y demandas de la sociedad del conocimiento. La educación superior debe dar frente a demandas de innovación y, en consecuencia, el papel del profesorado es crucial en el proceso de aprendizaje. Su artículo, denominado “Las competencias docentes: el desafío de la educación superior”, tuvo por objetivo analizar la naturaleza de las competencias docentes liadas en la educación superior, en el marco de la globalización y el esparrcimiento acelerado de la innovación científica y tecnológica. Las autoras resaltan la urgencia de las competencias en la sociedad actual.

“Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes” es el tercer artículo que se revisó, de Villarroel y Bruna (2017). Los autores presentan un modelo de competencias pedagógicas para educación superior, que parte de un constructo teórico y del rescate de percepciones de estudiantes y de comités académicos, respecto a las competencias que caracterizan a un docente de excelencia.

En sus resultados, encontraron que no hubo coincidencias entre lo que los comités y los estudiantes suponen como aquellas competencias de excelencia. Los comités destacaron competencias específicas, mientras que los estudiantes, aquellas que tienen que ver con el manejo de conocimiento, la comunicación y con características personales del profesorado.

En cuarto lugar se encontró un interesante monográfico en formación del profesorado en competencias, escrito en el año 2013, coordinado por Pérez y Gonçalves y presentado en la revista *Profesorado*. Se trata de una compilación de artículos que dan cuenta de la calidad de la educación en varios países miembros de la OCDE. Los autores analizan que, en el último informe de PISA, España se encontraba por debajo de la media en comparación con países aledaños, esto es, los alumnos mostraban deficiencias en competencias lectoras, matemáticas y científicas. Consecuentemente, los autores proponen replanteamientos para subsanar estas deficiencias y señalan que la formación de los profesores es relevante para elevar los resultados, lo que ellos refieren como “calidad educativa”.

Son innumerables los artículos hallados, pero solo vamos a describir dos más. Uno de ellos es el de Nolla-Domenjó y Palés-Argullós (2020), titulado “Desarrollo de competencias docentes”, el cual analiza la educación basada en competencias como panacea a los problemas que depara el futuro, en especial lo laboral, por lo cual plantean la urgente formación de actores educativos, docentes y estudiantes, principalmente de los primeros, pues ellos son los pilares en este tipo de educación y son los que deben desarrollar las competencias de los estudiantes y mostrar ser competentes.

Finalmente, Malpica y Hernández (2018), en su artículo ”Desafíos para los docentes del siglo XXI. Transbordar nuevos paradigmas de enseñanza”, escriben sobre la necesidad de repensar en otros paradigmas de enseñanza, no obstante, caen en el juego de palabras que giran alrededor de competencias: innovar, desafíos, tecnologías, habilitación, capacitación, y cierran con la misma idea de los anteriores autores: formar en competencias siendo competentes.

¿Por qué cuestionar el modelo de competencias cuando se ha asentado como el ideal para resarcir los problemas que aquejan al mundo-Tierra? Uno de los propósitos de este artículo es reflexionar alrededor de esta pregunta tan vasta y, al mismo tiempo, se busca recuperar y resignificar las voces de tres miembros del Cuerpo Académico Estudios en Educación, de la Universidad Veracruzana (UV), que fueron formados en dos proyectos: “Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza y el Aprendizaje (RECREA)” y “Didáctica medial. Estrategia para formar a los profesores tecno-crítica, humana y complejamente, más allá de «alfabetización digital»”. En el primero, se les formó a partir de tres ejes: pensamiento complejo, investigación-docencia e implementación de nuevas tecnologías en el aula, bajo el diseño instruccional sustentado en el modelo por competencias. En el segundo, se les formó en pensamiento crítico, humanístico y complejo. A continuación se describen ambos proyectos.

1. Proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje (RECREA)

RECREA es un proyecto de red que surgió como iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior de México, coordinada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y la Dirección General de Educación Superior Universitaria, apoyada técnicamente por siete escuelas Normales y siete universidades públicas estatales. La principal estrategia del proyecto fue poner en interacción a los docentes de educación superior de escuelas Normales y de universidades para la renovación conjunta de sus prácticas docentes, con la finalidad de lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes (RECREA, 2017). El propósito del proyecto RECREA fue abrir oportunidades para compartir buenas prácticas, pero también dificultades, crear, entre todos, soluciones y nuevas alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En RECREA se pretendió que los profesores generaran acciones que promovieran en los alumnos la motivación y la responsabilidad de sus aprendizajes, como individuos y como grupo; que vincularan los contenidos escolares con la realidad, que replantearan prácticas novedosas implementando las nuevas tecnologías (TIC). Para el trabajo en comunidad, se seleccionó una universidad y una escuela Normal por estado, representativas de las regiones noroeste, centro y sureste del país. De los estados del sur-sureste quedaron seleccionadas la Universidad Veracruzana y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. “De ambas instituciones fueron seleccionados a su vez dos Cuerpos Académicos que tuvieran como Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) tópicos relacionados con Práctica Docente, tecnologías o innovación, por ser los ejes que se ponderan en el proyecto RECREA” (Flores, 2018, p. 18). De esa manera, el Cuerpo Académico Estudios en Educación fue elegido por la Universidad Veracruzana (UV) para participar dentro de este proyecto de red.

La coordinación general de RECREA se encargó de capacitar a todos los miembros participantes de los Cuerpos Académicos (CAs) seleccionados a través de cursos-talleres considerando los tres ejes formativos: pensamiento complejo, investigación-docencia y uso de las TIC. Dichos ejes, a su vez, estaban sostenidos en el diseño instruccional basado en competencias (RECREA, 2017). La finalidad de RECREA era que los profesores participantes diseñaran su programa siguiendo los lineamientos aprendidos y luego los implementaran en sus aulas, en alguna de las materias que impartían y, posteriormente, hacer seguimiento de los resultados hallados. Todos los integrantes de RECREA debían ir a formar a profesores normalistas de la misma región. Se trataba de replicar el proyecto formativo como en cascada.

En general, RECREA constó de varias fases: 1) Los docentes de los CAs seleccionados reciben el taller; 2) diseñan el programa de la materia o asignatura que imparten con base en los lineamientos RECREA; 3) lo implementan en el aula; 4) recogen

datos, indagan su propia práctica y dan cuenta si las innovaciones a su programa les permitieron mejoras en la enseñanza y el aprendizaje; 5) de ser necesario, mejoran el diseño a partir de los resultados y vuelven a aplicarlo en el aula, y 6) replican el curso, forman a profesores normalistas de la región (Flores, 2018, p. 17).

2. Proyecto Didáctica medial. Estrategia para formar a los profesores tecno-crítica, humana y complejamente, más allá de “alfabetización digital”

Este proyecto, a diferencia del anterior, es autoría de los mismos miembros del CA Estudios en Educación, quienes, por el momento pandémico, hacen varios replanteamientos enfatizando que

Las TIC por sí solas no son garante de beneficios. Se supone que la intención de incorporarlas es para acabar con los aprendizajes memorísticos, repetitivos y estáticos, pero sin una adecuada innovación curricular y de prácticas educativas, esto no será posible. Uno de los propósitos de este proyecto es mostrar que la formación docente en nuevas tecnologías es un imperativo, pero acompañando dicha formación con la reflexión racional del por qué y para qué utilizar la tecnología, con qué efectos: aspectos propios de la didáctica medial [Hernández, 2020, p. 12].

De manera sucinta, sus replanteamientos son los siguientes:

La didáctica *medial* (DM) integra dos enfoques didácticos históricamente importantes en México porque se implementaron como modelos educativos (Pansza, Morán y Pérez, 2002): la tecnología educativa y la didáctica crítica. La tecnología educativa fue el enfoque que influyó en México durante los 60s y 70s, en el diseño curricular y en las prácticas docentes (Hernández y Hernández, 2011). Si bien fue un enfoque, e incluso modelo, que tuvo su apogeo y pereció, hay elementos que, de acuerdo con los autores del proyecto, deben ser rescatados, como la planeación, organización, regulación, entre otras acciones. Así, la DM los incorpora y posiciona al estudiante en el centro del proceso educativo y a los medios tecnológicos, como recursos valiosos para el aprendizaje. De acuerdo con Hernández y Hernández (2011, p. 98), “se propone como una opción de formación docente, puesto que el profesor, además de requerir *alfabetización digital*, debe estar actualizado y formado para conocer, dominar, integrar y cuestionar los instrumentos tecnológicos y los nuevos elementos culturales de su práctica docente. Se necesitan planteamientos didácticos que induzcan, sensibilicen, muestren prácticamente cómo integrar las TIC en la enseñanza”. Además, las TIC acortan distancias y minimizan las inequidades si son bien empleadas. No son por sí solas malas; son los hombres y sus usos quienes las vuelven negativas y hasta nocivas cuando las personas se enajenan.

El problema va en dos direcciones: en el uso técnico de los medios y en su utilidad para resarcir conductas enajenantes, alienantes e irreflexivas de los estudiantes, por lo que los autores del proyecto proponen a la didáctica medial como posibilidad

para contrarrestar esos males desde el aula, donde la participación del profesor como intelectual crítico es crucial (Giroux, 1990).

En este proyecto se resalta que el problema de la enseñanza y aprendizaje se intensificó con los efectos de la pandemia. De acuerdo con las investigaciones que citan, encuentran que muchos profesores no dan clases, y continúan enviando y recibiendo tareas.

Al inicio de la pandemia, el exceso de tareas se hizo presente y las quejas de los alumnos también. Menos del 10% de los profesores estaba familiarizado con las clases virtuales. Solo el 2% había utilizado plataforma para impartir clases, los demás admitieron no saber usarlas, y muchos continúan con dudas. El 70% dijo que al principio de la pandemia solo pedían y recibían tareas por EMINUS y no dieron clases virtuales. Actualmente, el 70% da clases implementando las plataformas, ya que fue recomendación de las autoridades de la Universidad Veracruzana, pero aún no las dominan en gran medida. Por su parte, los alumnos sostienen que la mayoría de profesores sigue enviando tareas, muchos en exceso; se molestan cuando no encienden las cámaras o no se conectan, “no comprenden que se va la señal de Internet”. También admitieron aburrirse en las clases de los maestros que hablan todo el tiempo, entre otros datos, como haber reprobado por falta de conexión [Hernández, 2020].

Ante esos datos que se presentan *grossó modo*, los autores del proyecto plantean las preguntas de investigación de carácter aplicado: ¿de qué manera se podrá coadyuvar en la solución de esta problemática? ¿La didáctica medial podrá resarcir estos problemas? El objetivo de esa investigación es:

1. Contribuir en la formación pedagógica dentro de la Universidad Veracruzana, que permita a los profesores desarrollar mejores estrategias en el uso creativo de las TIC (principalmente las plataformas y los sistemas multimodales de educación), minimizando el estrés de enseñar y que, al mismo tiempo, desarrollem pensamiento crítico y complejo (que modifiquen esquemas tradicionalistas y simplificados), así como actitudes humanas para comprender empáticamente a los aprehendientes, el contexto y el fin de educar, no solo de enseñar.
 - 1.1. Diseñar una propuesta de formación docente sustentada en los fundamentos de la didáctica medial (integrada por principios de tecnología educativa, pedagogía crítica, humanismo y pensamiento complejo) e implementarla como curso teórico-práctico en la Universidad Veracruzana.
 - 1.2. Validar el impacto de la propuesta a través de seguimiento de la práctica docente de los profesores participantes del curso (Hernández, 2020).

Dado que este proyecto es incipiente, los miembros del CA se encuentran apenas formándose ellos mismos y aplicando lo aprendido en sus aulas para, posteriormente, poder diseñar la propuesta de formación docente e ir a formar a profesores de la UV. Así pues, para este artículo, se recuperan sus voces en torno a la primera fase.

MÉTODO

En congruencia con el objetivo de este artículo (conocer y resignificar las experiencias de los miembros de un Cuerpo Académico en torno a la aplicación de distintos enfoques y estrategias pedagógicas en el aula) se retoma como enfoque de indagación la investigación biográfica narrativa de Bolívar (2012), la cual, a diferencia de los tradicionales paradigmas indagativos, no profesa por un monismo metodológico, no busca la verdad absoluta, pues es una falacia pretender su existencia; no parte de apriorismos ni de hipótesis. Tampoco trata de explicar la realidad, sino más bien de acercarse a distintas realidades y desde allí reconocerlas, comprenderlas y, de ser posible, interpretarlas. Por ello, Bolívar (2002) enaltece a la investigación biográfica (*life-history*) por su relevancia y aporte a las ciencias humanas; así como Goodson (2008), quien elogia el carácter humanizado de este tipo de investigación, sobre todo cuando se agrega la narrativa (*narrative inquiry*).

Los sustentos de la investigación biográfica (*life-history*) y narrativa (*narrative inquiry*) tienen cada vez más eco en investigadores que se interesan en acercarse a los sujetos y mostrar sus voces, pensamientos y hasta sentimientos. Van Manen (2003) señaló que, con el desarrollo de la fenomenología y la hermenéutica, se ha logrado suscitar una investigación científica humanizada interesada en retornar hacia la comprensión de los significados vivenciales que se encuentran en la cotidianidad de los individuos. La experiencia o situación vivida por cada sujeto en la inmediatez y mediatez de su existencia, de su vivir cotidiano, únicamente puede ser captada y analizada a través de una reflexión del pasado de los acontecimientos, del recuerdo, de la evocación a través del relato, y también de las vivencias actuales, pues el presente deja de serlo en la inmediatez del suceso (Hernández, Hernández y Malpica, 2021).

El enfoque biográfico narrativo privilegia las experiencias individuales de los sujetos, ya que la peculiaridad de estas requiere de interpretaciones fenomenológicas y de un actuar hermenéutico. “La hermenéutica [...] utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad»” (Ruiz, 2003, pp. 12-13). Así, lo importante de esta investigación se concentra en la recuperación fidedigna de las voces de los tres miembros del Cuerpo Académico Estudios en Educación que participaron en estos proyectos, y en la interpretación de sus experiencias mediante un intento de relato hilvanado con constructos teóricos, que dan base a nuestro artículo e inspiración a su título, “Por una pedagogía diferente. Sintonía de tres voces”.

La narrativa no es solo una metodología indagativa, es una forma de construir realidad, asentada en una ontología, en tanto que, en primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar,

2002). Bajo esas consideraciones, se utilizó la entrevista a profundidad como técnica idónea para recuperar las voces de los entrevistados y construir el relato de cada uno de los participantes en esta investigación. La evocación del recuerdo pautado permitió organizar sus pensamientos y darles sentido a sus experiencias y acciones efectuadas durante el tiempo en que fueron formados para luego implementar en las aulas lo aprendido.

De esta manera, las narraciones se organizan en dos momentos en que también se proyectaron las preguntas de la entrevista: 1. Experiencias cuando fueron formados en los dos proyectos, y 2. Experiencias cuando implementan lo aprendido en esos cursos formativos.

La entrevista constó de diez preguntas abiertas guía (más algunas complementarias, cuando fue necesario) que buscaron obtener información-experiencias en profundidad; de allí que se prestara especial cuidado a las cualidades de un entrevistador-hermeneuta. Se contempla al hermeneuta o también llamado *hermeneus* como un elemento por el cual se recaba la información, pero que también es un filtro por el cual se hacen interpretaciones (Ruiz, 2003). De ese modo, los autores de este artículo nos formamos para ser hermeneutas.

Recabar información e interpretarla fue importante, pero especialmente rescatar las palabras fieles de cada uno de los entrevistados y mostrarlas en forma de narraciones hilvanadas. La narrativa consiste en las pautas y modos de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una específica recuperación y resignificación de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

La entrevista se realizó vía plataforma Zoom, de manera individual. Se grabaron y transcribieron fielmente las respuestas, las cuales se organizaron en los dos momentos diacrónicos: antes de formarse y después de haberse formado, y se enfatizó en las dificultades, las diferencias halladas, los logros y los retos. En palabras de Galvani (2007, p. 3):

...la exploración de la autoformación es en sí misma una experiencia de autoformación porque ella es un paso reflexivo de auto-concientización fenomenológica y de auto-comprensión hermenéutica. Se trata literalmente de un proceso de *autoformación para la investigación (o la reflexión)* *la acción (o la experiencia)*.

Para el análisis de los relatos autobiográficos, Bolívar (2012) plantea dos tipos de procedimientos: el paradigmático y el narrativo. El primero propone que el análisis se haga partiendo de categorías o conceptos que el investigador configura de forma inductiva, a partir de elementos que concibe como relevantes de analizarse. Su objetivo se centra en agrupar conceptos, categorías, temáticas o tópicos, con el fin de hacer comparaciones e incluso encontrar generalizaciones. El segundo procedimiento, el

narrativo, fusiona datos y voces en una confabulación que armoniza el investigador, ya que lo relevante aquí es el significado y sentido de la experiencia narrada (Hernández, Hernández y Malpica, 2021).

Este segundo tipo de procedimiento es el que más resalta la particularidad y esencia de cada caso, de cada voz; identifica lo distintivo y especial de cada relato. Por eso, el intérprete es empático con el relator. El investigador pasa a ser narrador de lo que narra el investigado (Hernández, Hernández y Malpica, 2021). De alguna forma, el procedimiento analítico que se siguió responde a ambos, ya que hay categorías implícitas desde los dos momentos diacrónicos en que se hicieron las preguntas y desde que se pregunta en torno a diferencias halladas, dificultades, logros y retos. Sin embargo, nos concentraremos en el segundo por la especial significatividad que le otorgamos al relato contado y su entrelazado con teorías que evocamos a partir de las respuestas dadas por los entrevistados.

Muestra participante

Como antes se argumentó, son los miembros del Cuerpo Académico Estudios en Educación número 78 de la Universidad Veracruzana los sujetos de análisis para esta indagación. Aunque el Cuerpo está conformado por nueve miembros y tres colaboradores, participan en este estudio los tres miembros que intervinieron en los dos proyectos mencionados (RECREA está concluido; el otro está vigente) y, por ende, fueron formados en los distintos cursos-talleres impartidos en el marco de estos. Para conservar el anonimato, como sugiere Creswell (2007), los nombres de los participantes se sustituyeron por seudónimos: Humberto, Jimena y Angélica.

RESULTADOS

Para empezar, observemos lo que dijeron los entrevistados respecto a sus experiencias en el primer proyecto, RECREA:

Fue una bonita experiencia porque recibimos recurso para trabajar en equipo y porque conocimos a mucha gente de otras partes del país, y compartimos bastantes experiencias, pero fue mala por cuanto teníamos que pagar mucho por recibir los cursos, que no era nuestro dinero, pero se dirigía mucho dinero a la organización. También fue mala experiencia al principio porque no se nos explicaba en qué consistía el proyecto y teníamos confusiones [Humberto].

Yo no asistí a tomar los cursos a la ciudad de México, solo iba el líder del Cuerpo, quien se encargaba de formarnos a nosotros y compartir los materiales. Le entraron con gusto, pero no teníamos claridad de qué trataba el proyecto y eso fue un error. Cuando la Dirección Académica de Humanidades nos eligió, fue como un honor y sin más nos aventuramos, pero no sabíamos qué teníamos que hacer. Creímos que había que formar a los profesores de la Normal y ellos se molestaron porque lo visualizaron como una actitud presuntuosa de nuestra parte... [Angélica].

Además de confusiones iniciales que les generaron dificultades con los profesores normalistas, no todo lo que proponía el proyecto RECREA les agrado. Veamos lo que la entrevistada Jimena consideró:

Con los normalistas teníamos que trabajar en equipo, lo que se nos dificultó por diferencias de estilos, pero fuimos comprensivos y accesibles en todo momento. Lo que a mí no me agrado fue la insistencia de las dos coordinadoras de México, en especial de una de ellas, de formarnos en competencias y al mismo tiempo en pensamiento complejo. Su actitud era algo autoritaria y nos regañaba porque no lográbamos armar una “buena competencia” [Jimena].

La entrevistada puso énfasis en lo que ella refirió “buena competencia”, por lo que se le solicitó ahondar en su respuesta, la cual hilvanamos con lo que el entrevistado Humberto comentó.

Sí, porque las coordinadoras de los cursos tenían formación en áreas técnicas y de ciencias de la salud, entonces llevaban ejemplos de competencias para esas áreas, pero para las humanidades no es lo mismo, y por más que les decía, parecía que la del error era yo [Jimena].

Me daba cierta desesperación porque no lográbamos armar bien la competencia y nos regañaba o decía que estábamos mal y no sabíamos en qué estábamos mal, yo por eso me llevé a Jimena a México, a tomar conmigo los cursos, porque es lista, para que ella me apoyara [risa] [Humberto].

Se supone que se trabajaba en comunidad y bajo el pensamiento complejo, sin embargo, lo que comentan los entrevistados diverge de lo que el pensamiento complejo sugiere: la promoción de una educación más inclusiva, humanista, participativa e integradora, en la que el pensamiento no sea reduccionista ni simplificador (Morin, 1999).

Se insistía en que pensáramos en que nuestro deber es formar en competencias y que la reflexión no es una competencia útil, ni la capacidad analítica, a menos que digamos qué sabe hacer el alumno una vez terminada nuestra experiencia educativa [Angélica].

Yo doy clases en la Facultad de Historia y me dijo que para elaborar la competencia pensara en lo que mis alumnos saben hacer, como si alguien los quisiera contratar, reflexionar es una parte, pero, ¿qué saben hacer? [Jimena].

Como se observa, la tendencia era que elaboraran sus diseños instruccionales basados en el enfoque por competencias.

Casi no leímos autores, solo a Perrenoud y a otro argentino que no me acuerdo de su nombre, pero las coordinadoras se empeñaron en enseñarnos a elaborar competencias o más bien a decirnos que estaban mal planteadas y que así nadie contrataría a nuestros estudiantes [Humberto].

Como al inicio argumentamos, el enfoque por competencias responde más a intereses de economía de mercado que a lo académico. Ciertamente, es necesario atender las necesidades del mercado laboral, como observaban las coordinadoras generales, porque finalmente los estudiantes tienen que laborar, pero hay otras necesidades de

mayor trascendencia para el mismo sujeto y para la sociedad-humanidad: la sustentabilidad, la convivencia y los valores son ejemplos de ello. Por eso, la entrevistada Jimena se da cuenta de las inconsistencias entre competencias y complejidad.

Yo veía forzado el asunto, hacer el diseño instruccional en competencias y leer algunos textos de Morin, a mí me conflictuaba, sin embargo, nuestras colegas normalistas y las de los otros estados estaban felices con incorporar el pensamiento complejo en sus diseños y la verdad que para nada eso se lograba, y cuando yo lo dije, les caí mal.

Yo me di cuenta de que lo que ellas decían que era pensamiento complejo no era, pensaban que ser creativas y permitir la participación de todos los estudiantes de manera emotiva, ya se estaba introduciendo pensamiento complejo, pero no dije nada porque lo tomaban a mal, por eso Jimena llegó a molestarlos porque ella les dijo que la incorporación de esas técnicas no era en sí complejidad [Angélica].

Ya Morin (1999, p. 1) planteaba que

Es muy diciente que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

Y lo peor es que quienes estaban formándose son a su vez formadores que confunden enfoques, se ciñen a lineamientos e instructivos y desarrollan escasamente el pensamiento crítico:

Se molestaron cuando les comentábamos que no hay verdades absolutas, que debíamos abandonar nuestro rol de protagonistas y permitir que sean los alumnos los que autónomamente construyeran el conocimiento [...] obviamente se molestaron y dijeron que entonces no tenía sentido ser profesor, ¿qué se enseña si no hay verdades? [Jimena].

Cuando Jimena les cuestionó el hecho de que ellos ya le llevan a los alumnos construidos los instrumentos y les dicen cómo hacer todo, y les dan los conceptos hechos, allí no hay pensamiento complejo ni crítico. Se enojaron y le pidieron que entonces les escribiera una lista de estrategias didácticas que sí fueran del pensamiento complejo [Angélica].

De acuerdo con los entrevistados, ellos tenían claras las diferencias entre ambos enfoques, competencias y complejidad; sin embargo, las profesoras normalistas no, e incluso manifestaban estar aplicando pensamiento complejo cuando en realidad se trataba de estrategias implementadas desde el modelo de tecnología educativa: “Esas estrategias que planteaban como idóneas son hasta conductistas y se utilizaron en tecnología educativa” (Humberto).

Al respecto, se les preguntó qué llevaron al aula de lo aprendido en esos cursos, en el marco del proyecto RECREA, y esto respondieron:

Yo, sinceramente, ya hacía intentos de llevar el pensamiento complejo a mi aula. Mi programa está basado en competencias porque así lo solicita la universidad... así que lo único nuevo que incorporé fue la inclusión de las TIC [Jimena].

A mí varias cosas me movieron el tapete. Mi materia se llama Laboratorio de docencia, entonces yo incorporaba los pasos de la microenseñanza, y eso es reduccionista, lineal, no es pensamiento complejo... así que hice cambios al programa [Humberto].

Ya incorporaba las TIC con suficiencia, la investigación... mmm... y no sabía qué era el pensamiento complejo y de hecho por RECREA no lo aprendí. Lo comprendí porque entre nosotros leímos y hacíamos seminarios de discusión, entonces me percaté que yo ya llevaba pensamiento complejo a mi aula, sin saber qué era [Angélica].

Por lo que se observa, los cursos tomados en el marco del proyecto RECREA no fueron trascendentales para ellos. “No, yo no aprendí nada nuevo... a lo mejor a compartir y aprender nuevas ideas de las normalistas, su practicidad” (Jimena). “Sí aprendí, pero del Cuerpo, de nuestros intercambios y cursos internos” (Angélica). “De todo se aprende ¿no?, pero francamente a mí me hicieron más bolas para redactar mi competencia y esos desempeños tan complicados, y darme cuenta de mi pensamiento racional reduccionista fue porque tuvimos seminarios en el Cuerpo” (Humberto).

Fue justamente ese el motivo que los llevó a repensar en otro proyecto, que se gestara desde lo local y respondiera a sus campos profesionales y situaciones particulares, especialmente porque fue en ese momento cuando surgió la pandemia y eso los obligó a innovar sus prácticas docentes.

Eso, por un lado, el darnos cuenta de que había inconsistencia en el proyecto RECREA, el afán de ceñirse en competencias, desempeños, tareas y decir al mismo que debe ser uno flexible, creativos, autónomos y no racionales, ya el proyecto del Cuerpo se da en pandemia, porque el otro termina porque Salvador Malo deja el puesto [Humberto].

Básicamente me decepcionó ver que los profesores normalistas no terminaron de comprender pensamiento complejo. Sí pudieron elaborar competencias, los desempeños, etcétera, como que se les facilitaba incluso más que a nosotros el diseño, pero no implementaban pensamiento complejo, porque siguen lineamientos y así enseñan en la escuela [Jimena].

Por eso elaboramos nuestro proyecto, para primero comprender bien qué es pensamiento complejo y luego otros enfoques que nos estaban llamando la atención, como el pensamiento crítico y el humanismo, dados los problemas que experimentamos en pandemia [Angélica].

Su proyecto “Didáctica medial. Estrategia para formar a los profesores tecno-crítica, humana y complejamente, más allá de «alfabetización digital»”, surge de las necesidades que ellos experimentan, mientras que el otro (RECREA) fue una propuesta de autoridades del momento. Los problemas o necesidades que experimentaban al iniciar la pandemia giran alrededor de lo que ellos llaman “conocimientos, capacidades y actitudes tecno-críticas «más allá de una formación digital»”:

Mi falta de conocimiento en el uso de las tecnologías, especialmente de las plataformas, hizo que al principio solo encargara [que] subieran tareas, y abusaba pidiéndoles tareas... Con el seminario que nace del proyecto, por idea de Jimena, empezamos a darnos cuenta de que no era yo el único maestro que pedía tareas y los alumnos estaban llenos de tareas [Humberto].

Sinceramente yo les pedía mucha tarea, lo hacía por dos cosas, una, para que aprendieran cosas formativas, y dos, para que no salieran de sus casas; pensaba: “Con mucha tarea ni tiempo les dará de salir y su vida no peligrará” [Angélica].

No sabía usar las plataformas, pero gracias a mi becaria pude hacerlo y me lancé a dar mis clases en Zoom, solo que daba las clases como si diera conferencias, cuando me percaté era yo la que hablaba y hablaba y casi no les dejaba hablar, eso me destanteó porque promulgo por una pedagogía crítica centrada en el estudiante como ente autónomo y me estaba contradiciendo [Jimena].

Esas dificultades propiciaron este nuevo proyecto, y también algunas experiencias inesperadas:

El hecho de que los alumnos no encendieran la cámara, a algunos nos decepcionaba, a mí me enojaba y les decía “prendan la cámara o tienen falta”; entonces, en el curso-seminario que tuvimos, en el marco del proyecto, reflexionamos sobre nuestro sentir y actitudes [Humberto].

Al principio me costó, me parecía una acción inmadura y de poca consideración hacia nosotros los profesores y yo misma apagaba la cámara y así sucedía la clase, todos con cámaras apagadas, hasta que nos sentamos a meditar en este seminario y todo cambió [Angélica].

Como antes se dijo, este segundo proyecto se encuentra en proceso, en la fase primera, en la que ellos se forman en didáctica medial bajo principios de pensamiento complejo, humanista y crítico e intentan incorporarlos en sus clases. Así que, ante la pregunta “¿Qué fue lo que aprendieron en esta fase?” dijeron: “Aún seguimos aprendiendo, en primera que la alfabetización digital no sirve sin formación en pensamiento crítico” (Jimena), “Me acerqué por primera vez al enfoque de sistema para percatarme que no se debe ver una parte, una cosa aislada de lo que le rodea, del todo...” (Angélica).

El enfoque de sistema, también denominado *enfoque sistémico*, expresa que el modo de abordar los objetos y fenómenos no debe ser aislado, sino que han de advertirse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad (Rosell y Más, 2003).

De ese modo, un alumno forma parte de un contexto, es un ser integral. No es que no tenga consideración hacia los profesores y por eso apague su cámara, como llegó a creer Angélica, sino que es un joven cuyas condiciones no se conocen, ni sus percepciones, creencias, pensamientos. Un estudiante no solamente toma la clase de un profesor, no responde solo a él como agente de interacción, sino a todo lo que significa como un sistema dinámico abierto, que se orienta a lo que Morin (2000) denomina *principio hologramático*: “La parte está en el todo, como el todo en la parte”.

Un alumno o alumna es un todo, un(a) joven con o sin novio(a), hijo(a) de familia, hermano(a), amigo(a), vecino(a), amigo(a); es acomplejado(a), o realizado(a);

fortachón(a) o enclenque, etc.; es un todo, no solo está en una asignatura, en un horario particular, como suele creer un profesor.

Darnos cuenta del principio hologramático y la otredad cambió nuestra concepción y actitudes porque buscamos otra manera de comprender a los estudiantes y de pedir de otra forma [que] encendieran las cámaras quienes pudieran hacerlo, y es que prender la cámara es como abrirnos las puertas a su espacio privado, íntimo en donde queda abierto su contexto... [Jimena].

Escuchamos gallos, vacas, ruidos de hermanos, regaños de la abuela, en fin, es el mundo interior de ellos, ¿por qué exigirles “enciendan las cámaras” si no sabemos cómo viven y si quieren dejarnos pasar a sus casas? [Humberto].

Otro elemento que aprendieron en los cursos generados en este proyecto fue abandonar el protagonismo y el verbalismo: “No fue fácil dejar de ser verbalista, al principio caí en ese error y seguramente llegué a aburrir a mis estudiantes” (Angélica); “Analizamos que lo importante no es exaltarse uno como docente sino lograr que verdaderamente aprendan emocionándose” (Jimena); “A mí me sigue costando, como que uno se cuadra y cuesta cambiar porque implica más esfuerzo” (Humberto).

Como se observa, a Humberto le cuesta cambiar, mientras que Angélica y Jimena están modificando esquemas; de hecho, Angélica ya hacía clases complejas sin saber qué era la complejidad:

Los llevo de un tema a otro, a lo mejor porque mi materia se presta; usamos la lengua inglesa, hacemos analogía con la cultura maya u otra, usamos el maya, vemos patrones culturales como la escultura, la comida tradicional, creencias y las actitudes del mexicano hacia la cultura indígena... y así los llevo de un lado a otro, pero sin perder el hilo [Angélica].

Lo hacían sin saber que complejidad proviene de *complexus*, que significa aquello que está entrelazado, que no es simple; está trenzado, y es que en la vida el conocimiento no está separado, está entrelazado.

No es simple, ni reducido... Generalmente siempre imputamos causas a todo y de manera parcial. Así, por ejemplo, cuando en mi clase tratamos el tema del profesorado, los alumnos de inmediato lanzan cuestionamientos severos a los profesores, sin un análisis holístico, sin el análisis del entramado que existe para llegar a comprender el asunto de los profesores y sus actuaciones en la docencia [Jimena].

Es que cuesta porque tenemos que conocer de todo, ya tocas el tema de políticas educativas, de cultura escolar, de psicología, uff, por eso se nos hace más fácil centrarnos en nuestra materia y desde allí enseñar conceptos parcos [Humberto].

La educación, la cultura y la sociedad son sistemas complejos, cuyo funcionamiento involucra diferentes áreas del conocimiento humano, lo que requiere una mirada más amplia e integral a la solución de sus problemas. Tenemos una realidad educativa de naturaleza compleja y, por lo tanto, relacional e interdependiente, que requiere un tratamiento compatible con la complejidad de su naturaleza [Moraes, 2020, p. 136].

Los tres entrevistados comentaron que la pandemia, que obligó a tomar clases no-presenciales, también les permitió adentrarse más en la vida de los estudiantes y verlos no como receptores sino como entes de carne y hueso que sufren las consecuencias del encierro y la enajenación que producen las TIC cuando no reflexionan en las consecuencias de los mensajes subliminales.

Por esas razones, argüimos que la alfabetización digital en términos técnicos no es tan útil y en eso nos forma la universidad o más bien nos capacita, en tecnologías, sin el sentido crítico y humanista que se requiere para acercarnos a los alumnos [Jimena].

Dentro de su proyecto refieren a la didáctica medial, ya que reconocen la relevancia de las tecnologías, pero van más allá cuando ponen el acento en el pensamiento crítico y humanista.

En el seminario reflexionamos en torno a cómo los chicos están tan clavados y dependientes de la tecnología, de su celular para ser exactos, y no son capaces de darse cuenta de lo enajenados que están, de la repetición de patrones y códigos. Los profesores, ante esa situación, evadimos, o solo exigimos no usar celular en el aula, pero no estamos haciendo nada formativo para contrarrestar esos males, entonces allí usamos la teoría crítica, e inclusive, el humanismo [Humberto].

Como se evidencia, los entrevistados incorporan elementos de la teoría crítica en sus aulas, pero ¿cómo lo hacen?

Desde que reconocemos que la escuela no es aséptica, pues el sistema educativo es un espacio de poder, donde, como señalaba Bourdieu, desde una aparente neutralidad se forman y legitiman identidades sociales jerarquizadas. La escuela no ha contribuido a superar la desigualdad, al contrario, la fomenta desde que se evalúan competencias que no todos poseen. Darnos cuenta de eso nos cimbró, porque evaluábamos con parámetros iguales y calificábamos hasta ortografía. Cuando vimos que cada uno de nuestros alumnos viene con capitales culturales distintos y la escritura tiene que ver con ese capital que heredan de su familia y escuelas a las que han asistido, entonces despertamos. Hemos cambiado gracias a la reflexión de muchísimos elementos críticos [Jimena].

Personalmente yo he tratado de incorporar alternativas contrahegemónicas, afortunadamente, como te he dicho, mi asignatura se presta. Resulta que recibo alumnos hijos de personas indígenas y, lejos de apreciar su cultura y de que hablan una lengua autóctona, se avergüenzan y mejor dicen no hablarlas, pero cuando me escuchan emocionarme por el hecho de la riqueza que tiene el conocer nuestras raíces y poder hablar sus lenguas, reconocer sus costumbres, de apreciar nuestras raíces... entonces empiezan a decir con orgullo que saben hablar esa tan preciada lengua, y se sienten más seguros [Angélica].

Los entrevistados reconocen elementos de la colonialidad. La colonialidad se ha mantenido viva hasta nuestros días a través de la literatura, tradiciones, lengua, imágenes, significados corporales “ideales”, adopción de las religiones europeas, entre otras formas (Maldonado-Torres, 2007). Así, como lo apuntó Angélica, la persona proveniente de una cultura “diferente” infravalora sus epistemologías, su lengua, color de piel... pues la sociedad capitalista eurooccidentalizada se ha encargado de construir y penetrar esa infravaloración.

Como Thiong'o (2015) advirtió, el fin de la colonialidad es mantener un control político y económico sobre los pueblos subyugados, y este no puede ser efectivo sin el dominio de las mentes. “Viven con el celular y reproducen lo que ven en las redes sociales, ya todos hablan muy mal y escriben peor, imitan jergas léxicas, modos, ropas y estereotipos de belleza” (Humberto). “Yo creo que también por eso no prenden la cámara, porque están preocupados por la apariencia exterior, y lo notas porque en sus fotos se ven con tanto filtro que no se reconocen, parecen otras personas” (Angélica). “Se ve una mirada de infravaloración hacia ellos(as) mismos(as), desde el tono de sus cabellos rubios, la vestimenta agringada y las formas de pensar” (Jimena).

Finalmente, los entrevistados reconocen que han cambiado gracias a ese proyecto, pero que aún hay mucho por aprender y hacer. “Bueno, termino rescatando las palabras de Paulo Freire: «sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica». Tenemos que ser nosotros los profesores los que en verdad formemos para contrarrestar el caos, las desigualdades, el deterioro ambiental, la relativización de valores, la corrupción...” (Jimena).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Inclinarse por la investigación biográfica narrativa para elaborar este artículo fue un acierto para los autores, toda vez que se logró recuperar las voces de los tres miembros del Cuerpo Académico Estudios en Educación, quienes experimentaron la formación e implementación de dos proyectos en apariencia parecidos, pero, en el fondo, de naturaleza diferente. El primero es una propuesta de un funcionario que en ese momento era director general de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien tuvo la intención de mejorar los aprendizajes a partir del trabajo en comunidad entre normalistas y profesores universitarios. Al retirarse del puesto, la propuesta quedó inconclusa, dejó confusiones y ciertas desilusiones en los profesores que integraban la RECREA.

Por otra parte, por lo que dijeron, el segundo proyecto emergió de ellos mismos, de su Cuerpo Académico. Este no solamente es bien aceptado, sino que ellos admiten haber aprendido, seguir aprendiendo y cambiar esquemas de enseñanza y de aprendizaje. Las razones de su sentir son naturales, su proyecto nació de lo que ellos visualizan como necesidad para este momento y contexto; no es una propuesta exógena, ni mucho menos impuesta. Los cambios emergen de lo que estaban y están viviendo en lo local.

La narrativa favoreció la evocación del recuerdo y la exaltación de sentires y emociones. En palabras de Bruner (2004), una de las funciones fundamentales de la mente humana siempre ha sido construir una visión particular del mundo y dicha

construcción permite al individuo interpretar y explicar su propia realidad. En ese sentido, esa es la realidad expresada por los tres miembros, que fue coincidente en la mayoría de los aspectos, salvo que a Humberto le sigue costando cambiar su paradigma de enseñanza, puesto que los paradigmas son sistemas de creencias, normas y tipificaciones asentidas, comunicadas y extensivas por una comunidad, para este caso por los profesores, quienes han sido formados bajo el paradigma positivista decimonónico. El paradigma es prevaleciente, se adhiere y, como advertía Kuhn, se defiende, depura y se conserva. Es por eso por lo que esquemas de enseñar de hace tanto tiempo siguen prevaleciendo y cuesta mucho cambiar (Malpica y Hernández, 2019).

Por eso la formación constante es un imperativo y aún más si se realiza en comunidad, sin lineamientos autoritarios, sin ceñirse bajo los reduccionismos de la “programatitis.” De ahí que el Cuerpo Académico en mención sí experimenta la incorporación del pensamiento crítico, humano y complejo. Por falta de espacio no se logró retomar más fragmentos de las entrevistas, cuya riqueza fue excepcional, pues, de acuerdo con Davis y Sumara (2007), la educación y la enseñanza no son un asunto de eficiencia o mejora, sino de atender los problemas y necesidades que se viven en contextos actuales, tiempos difíciles y no solo por la pandemia. Antes ya se percibía la inseguridad, las notables desigualdades, la brecha gigantesca entre pobres y ricos, los males provocados por el capitalismo (consumismo, imitación de modelos, inseguridad, devaluación del propio ser, egos altos, egoísmos, deterioro ambiental y más).

Resulta sumamente difícil desarraigar esquemas anclados y cambiar. Por ello, los profesores normalistas no lograron con estos cursos desanclar esquemas cobijados por el paradigma positivista, racional; por principio es necesario reconocer que “no hay verdades absolutas y que el pensamiento no debe ser rígido”. No hay verdades absolutas, y menos en las humanidades, por ende, los profesores desperdician el tiempo enseñando saberes estáticos, en lugar de permitir la duda, la incertidumbre, el arte e incluso la chifladura al aprender (Hernández, 2011).

Morin (1999) sostiene la necesidad de un análisis crítico que permita conocer el desenvolvimiento del profesor y la consideración del estudiante desde una mirada holística, pues es un ser individual; aun cuando vive en sociedad, es un ente único, con su identidad genética, cerebral, afectiva, capaz de reflexionar, descubrir y construir sus propios conocimientos sobre la base de sus percepciones y experiencias.

Acercarnos a los sentires manifiestos a través de entrevistas a profundidad fue un gran paso, los entrevistados sí consideran al estudiante como ese ser integral e irrepetible. Correspondrá más adelante acercarnos a los estudiantes para escucharlos.

Para concluir, sostenemos que se requiere de una pedagogía diferente, centrada en las necesidades de los agentes del proceso de educativo, tal como lo está haciendo

este Cuerpo Académico. La pedagogía a lo largo de la historia ha adquirido matices y orientaciones semánticas diferentes. Refiere a procesos educativos que se han desarrollado desde la antigüedad hasta el presente, en función de climas culturales, sociales, económicos, políticos e históricos distintos, esto significa que la pedagogía ha respondido a una época y a contextos disímiles y que, por lo tanto, cada autor la define de acuerdo con ese marco de referencia y de sus propias intencionalidades e inspiraciones personales. Se tiene entonces que la pedagogía no es aséptica y ello se aprecia en cada discurso político de gobierno, la insistencia de reformar la educación y de repensar en nuevos modelos educativos; modelos que básicamente se han centrado en la enseñanza, pero no en la educación. De hecho, la gran parte de los autores concibe la pedagogía desde los marcos metodológicos de cómo enseñar; verbigracia, el modelo de “escuela nueva” ponía su atención en el paidocentrismo, activismo, naturalismo, pragmatismo, experimentalismo... para revirar a la enseñanza en el cumplimiento de esos puntos. De manera análoga sucede con otros enfoques, como aquellas teorías liberadoras o enfoques centrados en los estudiantes en los que se pondera el papel del profesor como facilitador de los aprendizajes, como si en la realidad fuera sencillo ser facilitador con tan solo leer la teoría.

Antaño como hoy se escuchan discursos “pedagógicos” reiterativos en torno a darle el papel central al estudiante, la necesidad de construir entre todos el conocimiento, fomentar las relaciones interpersonales horizontales en las clases, etc., pero todas esas alocuciones giran alrededor de la enseñanza, no de la educación; concurrendo que la pedagogía tiene por objeto de estudio a la educación y la didáctica a la enseñanza.

La formación de los docentes debe estar centrada en una pedagogía diferente que parta de las necesidades locales, y de los agentes que educan y son educados y no solo enseñados. El reto actual es trascender la enseñanza y la mediación, sobre pasando la imposición de modelos que responden a intereses de grupos hegemónicos, que utilizan a la pedagogía para legitimar identidades, regular discursos, en pocas palabras, para convencer. Aplaudimos el trabajo en comunidad reflexiva de este Cuerpo Académico, comprometido con gestar cambios importantes en la formación de los estudiantes.

En conclusión, a lo largo de este proceso de exploración fenomenológica y hermenéutica de los momentos de autoformación, se logró profundizar en el proceso de concienciación de cada uno de los tres integrantes de este CA que, en palabras de Galvani (2007), representa el corazón de cada profesor en su práctica docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1). 99-107.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, (1), 201-212.

- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>.
- Bolívar Botía, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Investigação*, 2, 79-109. DOI: 10.13140/RG.2.1.2200.3929.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Thesaurus.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710. <https://www.muse.jhu.edu/article/527352>.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Londres: Sage.
- Davis, B., y Sumara, D. (2007). *Complexity and education. Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flores, A. (2018). *La implementación del proyecto RECREA en las aulas, un acercamiento a las vivencias de sus actores* [Tesis de licenciatura]. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.
- Galvani, P. (2007). La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinaria sobre la autoformación (1a. parte). *Visión Docente Con-Ciencia*, 6(36), 5-11.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- González, J. M. (2017). Bases y prospectiva para el siglo XXI. En J. M. González (coord.), *Educación emergente. El paradigma del siglo XXI*. Colombia: Prisa.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hernández, G. (2009). La escuela, ¿espacio de convivencia o de animadversión? En R. Landgrave, D. Fabre, E. López, F. Montfort y G. Hernández (coords.), *La complejidad en realidades diversas*. México: IESES.
- Hernández, G., y Hernández, E. (2011). El impacto de las TIC en la educación. Por una didáctica medial. En Rodríguez (coord.), *Políticas de educación superior*. México: Libris.
- Hernández, G., Hernández, E. y Malpica, S. (2021) Narrativa de experiencias de profesores universitarios ante la pandemia ocasionada por el COVID-19: des- conciertos, tropiezos, logros y retos. En I. Guzmán Ibarra y R. Marín (coords.), *El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre COVID-19 y educación*. México: Porrúa.
- Hernández, M. G. (2011). Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula. *Revista Educación y Humanismo*, 13(20), 67-83. Recuperado de: www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhum.
- Hernández, M. G. (2020). *Didáctica medial. Estrategia para formar a los profesores tecno-crítica, humana y complejamente, más allá de “alfabetización digital”* (p. 12). Universidad Veracruzana.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270.
- Malpica, S., y Hernández, G. (2018). Desafíos para los docentes del siglo XXI. Transbordar nuevos paradigmas de enseñar. *Revista Interconectando Saberes*, (6), 7-8.
- Morales, M. C. (2020). De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinaria. En F. Dravet, F. Pasquier, J. Collado, G. Castro (orgs.), *Transdisciplinariedad y educación del futuro* (pp. 135-164). Brasilia, DF: Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad/Universidad Católica de Brasilia.
- Morin, E. (2000[1988]). *El método. II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Nolla-Domenjó, M., y Palés-Argullós, J. (2020). Desarrollo de competencias docentes (desarrollo docente). *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 1-3.
- Pansza, G., Morán, O., y Pérez, E. C. (2002). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pérez, M., y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias (editorial). *Profesorado*, 17(3), 3-10. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/30054>.
- RECREA [Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior] (2017). *Seminario RECREA*. Recuperado de: <http://>

- cursos.acet-latinoamerica.org/recrea/course/view.php?id=21.
- Ricoeur, P. (1995). *Crítica y convicción*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a. ed.). Universidad de Deusto.
- Rosell, W., y Más, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200002&lng=es&tln_g=es.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, A., Badillo, M., Valentín, N., y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. Editorial Debolsillo. Recuperado de: https://www.academia.edu/38094999/Descolonizar_la_mente_La_pol%C3%A1tica_ling%C3%BCstica_de_la_literatura_africana_Ngugi_wa_Thiongo_pdf.
- Villarroel A., V., y Bruna, D. V. (2017). *Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes*. Chile: Universidad del Desarrollo/CIME.

Cómo citar este artículo:

Hernández Méndez, G., Hernández Méndez, E., y Malpica Ichante, S. (2021). Por una pedagogía diferente. Sintonía de tres voces. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1465. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1465.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.