

# UNIVERSCIENCIA

Revista de divulgación científica

Publicación arbitrada cuatrimestral

Mayo - Agosto 2018

Núm. 48, año 16

\$50.00

**MÉXICO DEL SIGLO XXI:  
LAS CAUSAS DE NUESTRO  
FRACASO**

JUAN CALVILLO BARRIOS

**DOCENCIA: METACOGNICIÓN,  
APRENDIZAJE Y PROCESOS  
FORMATIVOS, UN MODELO  
PEDAGÓGICO PARA ARMAR**

JOSÉ LUIS CANTO RAMÍREZ

**NIVEL DE CONOCIMIENTO  
ACERCA DEL SÍMBOLO  
INTERNACIONAL  
DE ACCESIBILIDAD**

MARYCARMEN ANTONIO CÁRDENAS  
KARELIA CASTILLO TORRES  
IRIS ABIGAIL JIMÉNEZ SALVADOR  
AARÓN HUMBERTO CRUZ  
DEL CASTILLO

**EL DOCENTE EN MÉXICO:  
REFLEXIONES SOBRE  
SU PAPEL, SU PRESENCIA  
Y SU DEVENIR**

EDUARDO HERNÁNDEZ  
DE LA ROSA



# ÍNDICE

## ÁREA DE CIENCIAS POLÍTICAS

PÁGS. 1 - 8

MÉXICO DEL SIGLO XXI:  
LAS CAUSAS DE NUESTRO FRACASO

JUAN CALVILLO BARRIOS

## ÁREA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

NIVEL DE CONOCIMIENTO ACERCA  
DEL SÍMBOLO INTERNACIONAL  
DE ACCESIBILIDAD

PÁGS. 11 - 19

MARYCARMEN ANTONIO CÁRDENAS  
KARELIA CASTILLO TORRES  
IRIS ABIGAIL JIMÉNEZ SALVADOR  
AARÓN HUMBERTO CRUZ DEL CASTILLO

## ÁREA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PÁGS. 21 - 28

DOCENCIA: METACOGNICIÓN, APRENDIZAJE  
Y PROCESOS FORMATIVOS, UN MODELO  
PEDAGÓGICO PARA ARMAR

JOSÉ LUIS CANTO RAMÍREZ

EL DOCENTE EN MÉXICO: REFLEXIONES  
SOBRE SU PAPEL, SU PRESENCIA  
Y SU DEVENIR

PÁGS. 29 - 37

EDUARDO HERNÁNDEZ DE LA ROSA

EDUARDO HERNÁNDEZ  
DE LA ROSA<sup>1</sup>

# EL DOCENTE EN MÉXICO: REFLEXIONES SOBRE SU PAPEL, SU PRESENCIA Y SU DEVENIR

## RESUMEN

El presente escrito, se desarrolla siguiendo algunas reflexiones teóricas auxiliadas de la breve presencia —pero significativa— en las aulas de todos los niveles educativos. El texto parte de la premisa de la delimitación en torno a las preguntas ¿Qué significa ser docente? ¿Cuáles son los principios orientadores en la formación de la práctica docente durante la historia de México? ¿Cuáles son los principios que orientan la formación de los profesores en los últimos años? Los cuales se abordan de manera reflexiva, sin profundidad ni de manera exhaustiva. En ellas se hace la sugerencia de la relación epistémica con la ontológica que aparece en los paradigmas positivista, interpretativista y crítico. Para ello, se retoman algunos elementos y reflexiones sobre el contexto empírico, siendo la principal finalidad de este texto, rescatar el debate sobre el papel del docente y revisar nuevamente su origen retomando aquello que forjó los ideales de muchos mexicanos durante el siglo XX.

## PALABRAS CLAVE:

DOCENCIA, MARCOS EPISTÉMICOS, ACTORES DOCENTES.

<sup>1</sup> Universidad de Oriente-Puebla. Director de Posgrado e Investigación, y Profesor-Investigador, eduardo.hernandez@soyuo.mx

## ABSTRACT

The present paper, is developed following some theoretical reflections aided by the brief presence -but significant- in the classrooms of all educational levels. The text starts from the premise of the delimitation around the questions. What does it mean to be a teacher? What are the guiding principles in the formation of teaching practice during the history of Mexico? What are the principles that guide the training of teachers in recent years?, Which are addressed in a thoughtful way without being profound or exhaustive. In them, the suggestion of the epistemic relationship is made with the ontological one that appears in the positivist, interpretativist and critical paradigms. For this, some elements and reflections on the empirical context are retaken, being the main purpose of this text, rescuing the debate on the role of the teacher and reviewing its origin again taking up that which forged the ideals of many Mexicans during the twentieth century.

### KEYWORDS:

TEACHING, EPISTEMIC FRAMEWORKS, TEACHING ACTORS.

FECHA DE RECEPCIÓN:

20-DICIEMBRE-2017

FECHA DE ACEPTACIÓN:

15-ENERO-2018

*“(...) siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron Preceptores, Maestros, Profesores (...)”*

Juan Amos Comenio  
Didáctica Magna

## Introducción

Quizá las palabras de Comenio clarifiquen que el principio de compromiso social debe ser una de las máximas que oriente el papel del hombre educador:

(...) siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron Preceptores, Maestros, Profesores (Comenio, 2009, p. 27).

La anterior cita, nos otorga una guía entre lo abstracto pensado y lo concreto real sobre uno de los elementos que tiene la función docente, en este sentido, es necesario aclarar que la educación es un fenómeno que se ha creado y recreado por los hombres a lo largo de su construcción social, por lo tanto, es una práctica compleja que tendrá relación al menos con cuatro categorías: 1) el tiempo, 2) el pensamiento, 3) los comportamientos y 4) el territorio donde se desarrolle.

De esta manera, la primera categoría, que es el carácter **temporal** de la práctica docente, se inscribe a partir de tener la consideración de que el acto educativo, es un acto milenario, no existe dato sobre el primer acto educador, empero si existen inferencias al respecto, de esta manera, de la misma forma que el historiador usa arcos temporales para explicar el tiempo del hombre en sociedad, así también se lograría utilizar cualquiera de estas proposiciones históricas para analizar a la educación, atendiendo a las particularidades de esta, en otras palabras, el acto educador, tiene la categoría de temporalidad en cuanto a que

esta nos permite hacer referencia, por ejemplo, sobre cómo era la educación en el siglo I antes de cristo, o como era la educación durante el siglo XIX; estudios como los de Kabayashi (1985) en lo que se estudia a la educación del siglo XVI de la Nueva España, o los de Miles (1993) análisis de 40 años solo por mencionar algunos.

Ahora bien, en cuanto a la categoría de **pensamiento**, es necesario entender que, en cualquier arco temporal, podremos encontrar tendencias en cuanto al pensamiento, el cual regularmente surge en comparación con el de otro periodo; sin embargo, son varios los estudios que se han desarrollado sobre la forma de pensar de determinados pedagogos por ejemplo Murueta (2003), en cuya obra se muestra el pensar de la educación respecto de varios pedagogos o filósofos que sin duda describen a la educación desde un periodo histórico determinado.

En cuanto a la categoría que tiene que ver con el **comportamiento**, esta se refiere a que en la realidad educativa, además de los arcos temporales determinados socialmente y el pensamiento que pudiera permear e identificarse en estos, es necesario recordar, que como entes sociales, se ven reflejadas interacciones y relaciones sociales, por lo tanto los comportamientos también se vuelven parte de la realidad educativa, sobre todo porque permiten profundizar en la causa de un pensamiento y los efectos de estos, de esta manera, podemos resaltar los estudios de Martínez (1973), quien aborda el comportamiento de la educación elemental durante el porfiriato, investigación que, promueve reflexiones sobre la práctica de la enseñanza durante este periodo tan trascendental en la historia de México.

Ahora bien, respecto a la categoría de territorio, esta hace referencia a que, todo lo anterior se desarrolla en contextos que son delimitados, a partir de tres razones, la primera, hacen referencia a la transferencia de la forma en la que se ejerce un determinado “poder” pedagógico; la segunda en razón a que es en determinados territorios donde

tiene mayor difusión una práctica pedagógica que otra, ya sea porque es aceptada por la comunidad, o porque tiene acceso a determinadas características socio-geográficas; y la tercera que tendrá que ver en que el contexto será delimitado a partir de la relevancia in situ del mismo, por lo que, lo que en un determinado momento puede ser un territorio pedagógico con grandes avances, en otro momento puede ser diferente. Aunque sin duda, con el antecedente de haber sido un espacio identificado como generador de un referente pedagógico, ejemplo que sobre manera es pertinente mencionar.

Por lo tanto, el acto educativo, es un acto histórico-social, que no corresponde necesariamente a un proceso de institucionalización, sino a un proceso de comunicación social, albergando así todas las connotaciones que esto implica.

## 1. Desarrollo

Hoy día, la visión de la educación, se ha centrado específicamente en la escuela, siendo estos centros neurálgicos de procesos de interacción y relación que promueven la construcción de múltiples realidades, tanto en las sociedades nucleares como en las complejas, es decir, las sociedades cuyo crecimiento implica una administración de un sistema educativo, como de las que únicamente se necesita establecer a actores cuyas funciones se centren en la enseñanza.

Es entonces menester, el recalcar que la escuela y por ende la educación y sus actores mismos, afectan a las vidas de una creciente cantidad de población y lo hace precisamente en los años decisivos para el desarrollo y la maduración individual (Palacios, 2007); de acuerdo a esto, los procesos sociales intersubjetivos y relacionales que se generen en los espacios educativos y por consiguiente entre sus actores tienen impactos en el quehacer social y sus consecuentes representaciones, por lo que el reflexionar sobre la forma en la que se ha construido la práctica docente en México, adquiere gran relevancia.

Bajo este preámbulo, el centrar la mirada en el quehacer de uno de los actores educativos, permitirá comprender las dimensiones ontológicas y epistemológicas, así como los principios que trastocan la complejidad social del fenómeno educativo y sobre todo las categorías hasta ahora puntualizadas.

Tal como lo menciona el epígrafe, la atención se circunscribe en la figura del profesor. Por lo que surgen tres preguntas que buscan orientar este trabajo, las primeras dos centradas a indagar el carácter ontológico y epistemológico de la figura docente, mientras que la siguiente es generada a partir de los aspectos empíricos que la realidad nos ofrece en auxilio, cabe aclarar que todas estas reflexiones busquen generarse a partir de la realidad y política mexicana, sin ser exhaustivos, más bien sugerentes.

¿Qué significa ser docente? ¿Cuáles son los principios orientadores en la formación de la práctica docente durante la historia de México? ¿Cuáles son los principios que orientan la formación de los profesores en los últimos años? De acuerdo a los planteamientos anteriores, se partirá del significado ontológico sobre lo que implica el ser profesor, para lo cual se desarrolla una explicación tripartita: la primera relacionada a la ubicación definida por un arco temporal identificado empíricamente; la segunda a partir del aspecto político del educador y una tercera a partir de los aspectos filosóficos que se insertan en la comprensión de las diversas pedagogías que orientan la praxis del educador.

En este sentido, dentro de la ubicación definida por un arco temporal identificado empíricamente, podemos parcializar la visión del profesorado en tres periodos: el primero referenciado a partir de 1921 año en el que se constituiría formalmente la Secretaría de Educación Pública hasta 1950 y que es durante este periodo de tiempo que las preocupaciones urgentes del México republicano, inician la cruzada contra el

analfabetismo, además de los ideales socialistas, los principios en el ejercicio educativo buscaban los de progreso y cobertura, es de reconocer el rol –permítase el término religioso– “Apostólico” pues la tarea del docente estaba en “evangelizar alfabéticamente y culturalmente a la sociedad”, pese a que en este periodo se gesta la separación del clero y la educación, las premisas de cobertura bien pueden parecerse a las premisas de colonialistas de evangelización, las misiones culturales y la educación rural mexicana son de los actos más importantes desarrollados en este periodo.

Durante el segundo periodo delimitado de 1950 hasta 1992, pueden distinguirse aspectos de transición en los que se esperaba el desarrollo continuo de los procesos educativos y la cristalización de los esfuerzos de cobertura; aun en este periodo la concepción del docente se constituía como un hombre con principios sociales de equidad y justicia social, es de reconocer la política desarrollada con Adolfo López Mateos y el Plan de Once años, que aunque no logro su objetivo, si represento un gran salto en materia educativa de cobertura, el docente era visto como el principal aliado para llevar la educación a todos los rincones de México, por lo que en cuanto a la formación de maestros se desplegaron diversas políticas.

En 1959 las escuelas normales de preescolar y primaria reformaron sus planes y programas de estudio. Las escuelas normales y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, encargado de capacitar maestros a distancia, recibieron aumentos en sus recursos. Se crearon dos Centros Normales Regionales y las Normales de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola. Se construyeron los edificios de las escuelas normales de Especialización y Superior de Maestros y del Instituto Nacional de Pedagogía. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio capacitó y tituló más de 17 mil maestros (OEI, 2013).

Finalmente, el tercer periodo (de 1992 hasta la fecha): México se ve influenciado por su inserción en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) dando pie al intento de modernización educativa y sus diferentes iniciativas, cada una de ellas, poniendo énfasis y empeño en la conformación de la imagen y actividad docente, aún pese a la crisis denominada efecto tequila. De estas iniciativas podemos mencionar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el Acuerdo por la Calidad Educativa (ACE) y la Reforma Educativa del presente sexenio. En este último periodo el docente y sus principios se orientan a través de la técnica que la planeación y capacitación ha efectuado, provocando su concepción en la de un empleado sometido a un régimen de ingreso, permanencia y promoción.

Ahora bien, pese a esta consideración ontológica en la que los periodos cristalizan al docente como “apóstol”, “transitorio y justo” y “empleado”, se hace urgente y necesaria la definición de la posición epistemológica que concibe al quehacer docente. En este sentido, se podría desarrollar la descripción a partir de la temporalidad utilizada en los párrafos predecesores, sin embargo, agregamos que el hacerlo implicaría retomar la misma concepción ontológica para su contraste. Por lo que se sugiere, establecer una base más amplia y de carácter teórico que permita ubicar los paradigmas epistémicos que consideramos pueden aportar a la luz del quehacer educativo del maestro en el contexto mexicano.

En este sentido, pese a la existencia de las múltiples propuestas de clasificación epistémicas tal como las que mencionan Miguel Valles (1999), Ritzer (1991) o Denzin y Lincoln (1994), solo por mencionar algunas- en este estudio se comprenden tres marcos epistémicos que la explican, esta clasificación aborda el marco positivista, el interpretativista y el crítico, clasificación similar a la

que abordan Crabtree y Miller (1992), quienes en su primera descripción, se refirieron a la indagación materialista, seguidamente plantean al de indagación constructivista y finalmente estos autores plantean al de indagación crítica.

Para el primer marco, es decir, el positivista los principios docentes se mueve a partir de las clases magistrales y por ende de la parcialización de la realidad a partir de lo empírico el privilegio, de la observación de la conducta y la búsqueda por adaptar el método científico a las ciencias sociales, no se quedó únicamente en intención, sino que los docentes influidos por las tendencias se adecuarían a este grupo, cuyos principios de educación es igual a conducta, se difundieron ad hoc en la educación, es entonces que el docente calculador, retomaría fuerza.

Mientras que el marco interpretativista cobija dentro de su quehacer al docente etnógrafo, aquel que busca comprender la realidad de su contexto educativo, de su aula. Esta visión busca el ejecutar sus esfuerzos hacia la finalidad de justicia social, sin embargo, su actuación se ve condicionada a partir de la interpretación que pueda ejecutar. En este sentido, el proceso de interpretación etnográfico de los docentes se llevaba a cabo mediante procesos formativos en las escuelas normales donde se hacían ejercicios reflexivos sobre la realidad aúlica en la que estarían inmersos las nuevas huestes del magisterio.

Finalmente, el marco crítico, sitúa a la educación en lo que podremos decir es la concepción freiriana en la que se busca transformar la realidad, una realidad que es interpretada por visiones hegemónicas y oprimidas. En otras palabras la posición crítica hace del esquema docente la identificación de un actor de cambio y transformación social, en otras palabras, se lo concibe como un elemento sustancial en la complejidad educativa; no obstante, ello surge ante la opacidad de verse sumergidos bajo la figura

de “empleados” en la que toman el papel activo de oprimidos, así el mismo sindicato alude al docente como “trabajador”<sup>2</sup> quitándole de forma simbólica el papel de lo que puede ser su “profesionalización”, lo que promueve que la visión crítica sobre su papel en relación con el Estado, está inmersa dentro de la lógica de resistencia del papel de los oprimidos. Tal como podemos ver, los marcos epistémicos que se explicaron dan muestra de la multidimensionalidad que trae consigo la figura del docente y con ello de la diversidad de pedagogías que podrían ejecutarse en la escuela mexicana.

Los trabajos de Schwab (1983), Schön y Argyris (1987) y otros, apuntan hacia un estudio del proceso de construcción de teoría desde posiciones fundamentalmente localizadas en la práctica. Respecto a este tipo de conocimiento, el planteamiento que destaca Schön al referirse al “intento de desarrollar descripciones sobre nuestro conocimiento muestra como notorio, lo que esta ordinariamente tácito o implícito en los modelos de acción en que se está ocupado” (Schön, 1983, p. 49).

De acuerdo a esto, la pedagogía y por consiguiente la epistemología y ontología del quehacer magistral se verá condicionado a partir de la praxis que mantenga el docente, por lo que podrán variar sus posiciones de una a otra práctica, sin que esto pueda afectar radicalmente la representación social o el imaginario epistemológico y ontológico que una sociedad le asigne al quehacer del maestro. Con este ejercicio reflexivo, pasamos al segundo apartado de este trabajo, el cual tiene que ver con

la parte empírica que se presenta a la sociedad mexicana y que se desarrolla a partir de la complejización que trae consigo la figura docente.

En este propósito, al referirnos a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente se ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, y la forma de aprender a enseñar, esto conlleva el realizar mediante un proceso de conocimiento práctico y conocimiento teórico el integrarse en un curriculum orientado a la acción (Marcelo, 1991). Por ello la práctica de la enseñanza, no deberá ser considerada ‘una asignatura más’ o como un apéndice del curriculum de la formación del profesor. La práctica –no las prácticas– ha de ser el núcleo estructural del curriculum (Zabalza, 1987). Siguiendo a Pérez Gómez, “La práctica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones” (1988, p. 143). Pero la práctica, para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia acción (Tabachnick y Zeichner, 1991).

Ahora bien, de los aspectos empíricos que podemos describir en relación a la orientación de la formación de los profesores de educación básica presentes en la reforma educativa actual, citamos los que tienen que ver con los aspectos normativos. De los cuales rescatamos la noción de trabajador que esboza muy superficialmente el artículo 3º constitucional (DOFc, 2013); los principios del artículo 8º que maneja la Ley General de Educación (DOFa, 2013), que habla sobre la formación de maestros de educación básica se basará en los resultados del progreso científico y las premisas; y las que tiene que ver con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOFb, 2013) ubicamos que el profesional en la Educación Básica asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del

<sup>2</sup> Es aquí donde pensamos que el papel que juega el título del “Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, se convierte en una visión hegemónica de reducir el papel del docente a un “trabajador” definición gracias a la cual la docencia es reducida al acto mecanicista del trabajo. Desde nuestra perspectiva, el reconocer el carácter profesional del quehacer docente, debe estar en todo momento, aún en el nombramiento de un sindicato.



proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo, aunque cabe destacar que en todo el documento se hace referencia al docente como el “personal docente” haciendo énfasis de su labor de trabajador y su “contratación”.

Todos estos aspectos sin duda coinciden con los mandatos internacionales de la UNESCO y OCDE -por mencionar las más sobresalientes- que establecen en apariencia en pro del desarrollo; sin embargo, ¿Qué hay de lo que sucede en México? Recientes investigaciones denotan que pese a la normatividad la diversidad de perfiles en Educación básica sigue siendo amplia, en cuanto a la definición del perfil idóneo del docente, es notoria la exigencia y mención de encontrar dicha idoneidad; sin embargo, no es descrita la misma en el texto en ningún documento. Entonces como es que se forma y se llega a ser profesor, en este mismo tenor, la formación se da en la práctica, no en la formación profesional del docente (Corona-Serrano, 2015), quizá se deba a que la multiplicidad de perfiles hace de la formación docente escasa o nula.

Podemos disertar que la actividad docente se ha encontrado en la mira de todos, aunque dependiendo de posición que se le otorgue, esta será apoyada y aplicada a la sociedad, en otras palabras, el rol político que juegue influirá en su concepción, es así que el papel del docente sin duda ha transitado de manera vertiginosa, la concepción que se genere afectara a las poblaciones en múltiples situaciones.

Aunque se puede distinguir el paradigma positivista en la realidad del magisterio mexicano, aceptamos que la multiplicidad de prácticas podrá dar cuenta de una realidad epistemológica tan variada como practicas hay de ella. En suma, los principios que se aboguen en el quehacer docente aún se encuentran forjados por los ideales del progreso científico positivista.

## Reflexiones finales

Para finalizar con este ejercicio reflexivo, las palabras de Meirieu (2008) son ilustradoras al mencionar que hacerse profesor es invertir en el futuro, ya que significa trabajar todos los días en los aprendizajes (porque) la praxis pedagógica consiste en convencer a los estudiantes, contra toda fatalidad, de que un futuro diferente es posible. Un futuro en el cual, gracias a que habrá conseguido aprender, podrá comprenderse mejor y comprender el mundo y así asumir, prolongar y subvertir su propia historia.

Entonces, el significado de la docencia en México, no puede resumirse a un acto simple de transmisión de conocimientos, evidentemente, esta idea está muy bien superada en la literatura y en diversos espacios aúlicos de formación docente; empero, es sumamente importante reconocer esta situación, en tanto, el docente, como actor de su propio contexto, promueve un conjunto de situaciones que permiten posicionarlo dentro de la estructura social a la que pertenece, pero no como un simple actor influido por ella, sino como un actor, que toma una praxis imbuida de todo lo que le conforme.

El rescatar la praxis docente por los propios docentes es una necesidad que el propio magisterio debe tener por cada uno de los que lo componen, donde me incluyo, en tanto, somos docentes y parte del magisterio quienes compartimos los conocimientos y experiencias con los otros, no hace falta ser docente de un gremio, para “ser” docente, sino más bien, es la necesidad de un autorreconocimiento de nuestra praxis, en la que traemos lo que nos compone como actores concretos, en ella representamos nuestra posición. En ella, somos y creamos al mundo, en tanto somos parte de él. De esta forma, no podemos definir a un docente, sino una práctica de actores concretos, a la pregunta:

¿qué significa ser docente? Hay que responderla con su historia y por tanto con la pregunta ¿Qué “contiene” la palabra docencia? Lo que está dentro de ella, no es nada más y nada menos que Educar, pero el acto de educar, es un acto que duele, reconocer la multidiversidad de la vida y las cadenas de la ignorancia que hacen de quien educa, tener posiciones intransigentes duele. A caso “educar” es iluminar, no, educar, duele porque es un proceso empático, inter-multi-trans-pluri-intra subjetivo, en el que se busca hacer que el otro “aprehenda” no de ti, sino contigo, educar es dialogo, educar es una forma de trascender... de dar, recibir, y en suma compartir. Eso es lo que contiene el significado de la docencia, no obstante, al preguntarnos sobre ¿Cuáles son los principios orientadores en la formación de la práctica docente durante la historia de México? Evidentemente encontraremos algunos aspectos que hacen retomar otros elementos que permitan comprender la amplitud que se tiene con el ejercicio educativo.

Por lo tanto, al poner sobre la mesa de debate la pregunta ¿Cuáles son los principios que orientan la formación de los profesores en los últimos años?, la respuesta no puede ser determinista, sino plural, en tanto cada uno de los principios que orientan la práctica proviene de un acto de compañerismo, de aprendizaje sí, pero construido bajo los anhelos de compartir para la mejora, de compartir para el desarrollo, para el bienestar.

Si bien, hoy los principios de la docencia pueden estar en procesos cosificadores por parte de la mano del neoliberalismo, así como de aspectos lejanos a los procesos empáticos, es importante y vital recuperar el papel social de la docencia (desde la perspectiva etnográfica del docente, evidentemente); no podemos dejar de lado la visión crítica, no obstante, dejar de lado la visión etnográfica promoverá una miopía educacional.

En suma, lo que se presenta en este texto, pretende ser un incentivo al debate, no se busca lograr tener conciliación de ideas, sino un dialogo de reflexión y contribución en donde se debaten las ideas para la construcción de una propuesta, siempre no acabada, pero sino contextualizada, prudente y necesaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabtree, B. F. y Miller, W. L. (1992). *Hacer investigación cualitativa*. España: McGraw hill.
- Comenio, J. A. (2010). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de la investigación cualitativa*. Estados Unidos de América: Sage.
- Diario Oficial de la Federación (2013a). *Ley general de la educación*. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2013c). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)

- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. España: CIDE. Meirieu, P. (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Editorial Grao.
- Murueta, M. E. (coord.) (2003). *Otras miradas en educación*. México: Ediciones Amapsi.
- OEI (2013). *Sistemas educativos nacionales*. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>
- Palacios, K. J. (comp.) (2007). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Pérez Gómez, A. I. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*, (95-138). Madrid: Akal.
- Ritzer, G. (1991). *Metateorización en sociología*. Lexington: Sage.
- Schön, D. y Argyris, C. (1987). *Educación al profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño para la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo*. España: Paidós.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4. Something for curriculum professors to do. En *Curriculum inquiry*, 13 (3), 239-265. doi: 10.1080/03626784.1983.11075885.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*. London: Falmer Press.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Editorial Síntesis.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

UNIVERSCIENCIA<sup>™</sup>  
Revista de divulgación científica