

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El currículum y los saberes en la formación docente inicial.

Dispositivos y relaciones de control simbólico

The curriculum and knowledge in elementary school teacher formal training.
Characteristics and relationships of Symbolic Control

Magaly Hernández-Aragón¹ y Adelaida Flores Hernández²

¹Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, México (magaly.haragon@gmail.com), ²Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, México

Cómo citar este artículo:

Hernández-Aragón, M. (2020). El currículum y los saberes en la formación docente inicial. Dispositivos y relaciones de control simbólico. *Educación y ciencia*, 9(54), 162-172.

Recibido el 26 de junio de 2020; aceptado el 25 de octubre de 2020; publicado el 18 de diciembre de 2020

Resumen

Abordar el estudio de la formación docente inicial desarrollada en México, principalmente, en las escuelas normales, implica reconocerla en su dimensión de complejidad e incertidumbre que la configura. El presente artículo centra la mirada analítica desde dos de sus dispositivos que la han constituido en su devenir histórico y social: el currículum y los saberes que lo integran; considerando que dichos dispositivos legitiman no sólo un ‘conocimiento profesional válido y necesario’, sino también contienen directrices ideológicas que construyen subjetividades profesionales y personales que brindan una mirada y posicionamiento hacia el mundo y la realidad que nos rodea.

Palabras clave: Currículum; saberes; formación docente inicial; escuelas normales

Abstract

The study of elementary school teacher formal training in Mexico, mainly in teacher training schools (Normales), implies recognizing two dimensions that characterize it: complexity and uncertainty. This article focuses on an analytical perspective of two aspects that have been part of it in its historical and social evolution: the curriculum and knowledge. It is considered that these aspects legitimize not only “valid and necessary professional knowledge”, but they also contain ideological traits that build professional and personal subjectivities that create a view and position towards the world and the reality that surrounds us.

Keywords: Curriculum; knowledge; initial teacher training; teacher training schools

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha sido testigo de los cambios que se han suscitado en torno a la formación y el desarrollo de la docencia en México. La creciente deslegitimación de la función de la escuela, la imagen del docente y los resultados de los aprendizajes han sido causa y consecuencia que la docencia se encuentre inmersa en una complejidad social, política y académica.

Lo anterior ha propiciado que la formación del profesorado haya sido colocada en el ojo del huracán, siendo objeto de diversas investigaciones que dan cuenta de las múltiples miradas en que puede ser analizada la docencia y su formación. Sin embargo, la complejidad que reviste su estudio recae en su implicación híbrida que se tiene con lo personal, lo social, lo político, lo cultural y lo educativo. Siendo así complejo, inacabado e incierto el transitar de la formación docente.

El presente artículo parte, precisamente, del reconocimiento que la formación docente se inserta en un campo de complejidades e incertidumbres, desde esa posición, se brinda una mirada analítica para comprender su configuración desde su ser y hacer en la docencia. En líneas sucesivas se da cuenta de la importancia, relación y alcance que poseen dos de los dispositivos, el currículum y los saberes, en la configuración del qué, cómo y por qué de la formación docente normalista, analizándolos como dispositivos ideológicos e institucionales que integran una intencionalidad no solo formativa, sino también cultural y política.

El currículum y los saberes en la formación docente inicial

Pensar al profesorado y sus procesos de formación inicial desarrollado al interior de las escuelas normales convoca a centrar la mirada, al menos en tres cuestiones importantes. Una, quién determina el qué de la formación del profesorado; dos, quiénes operativizan los procesos formativos, esto es, los sujetos que intervienen en el proceso (formadores, estudiantes, autoridades); y tres, el cómo, es decir los mecanismos que se utilizan para el alcance de los fines explícitos e implícitos del proceso de formación de los futuros docentes.

Referente al primer punto de quién determina el qué de la formación del profesorado, ésta, históricamente, se ha situado como una profesión de Estado; por lo tanto, no es extraño que dichos lineamientos formativos estén determinados por las relaciones de poder que se derivan de las ideologías hegemónicas. Desde las lógicas del poder, la formación del profesorado se concibe como una estrategia instrumental de inculcación o adoctrinamiento de las pautas de razonamiento hegemónico y de apropiación del conocimiento funcional, útil, perceptible y manejable que implica la profesión docente (Ducoing-Watty, 2014).

Sin embargo, dichas pautas establecidas por el poder (qué), demandan que sean aplicadas y accionadas al interior de las instituciones formadoras de docentes para poder lograr los alcances previstos. Lo anterior, lleva a centrar la mirada en los sujetos (quiénes) que operativizan los procesos formativos y en los mecanismos (cómo) que se efectúan para configurar el desarrollo pedagógico y social de la formación del profesorado.

Dado los alcances de la institucionalización de la formación del profesorado, se pueden identificar una serie de mecanismos, medios y acciones encaminados a dirigir la construcción del ser, pensar y hacer docente. Hoy en día, en el escenario mexicano, dichas pautas orientadoras están constituidas en las normas, reglamentos, políticas y programas dirigidos tanto a la regulación de la formación de los docentes como de su mismo trabajo profesional (Ducoing-Watty, 2014).

No obstante, pese a la diversidad de mecanismos que se emplean en el trayecto institucional de la formación del profesorado, dos de los dispositivos que, por excelencia, han fungido como medios ideológicos

que permiten concretizar los objetivos que se plantea la sociedad hegemónica, normalizando los patrones de gobierno que la sustentan, han sido el curriculum y los saberes (Ducoing-Watty, 2014; Orozco-Fuentes, 2018).

Ambos dispositivos, curriculum y saberes, están relacionados por la legitimidad que la sociedad le confiere al conocimiento educativo, por lo tanto, la configuración y el desarrollo que éste posea en un determinado espacio y tiempo, será reflejo de la distribución del poder y de los principios del control social (Bernstein, 1990).

Así, el conocimiento educativo se constituye como uno de los medios ideológicos más eficientes para alcanzar tales fines, de ahí la importancia de poner atención en los procesos de construcción, selección y distribución que se efectúa en el marco de la transmisión del conocimiento educativo, sobre todo referente a los saberes docentes que se socializan durante la formación del profesorado de educación primaria en las escuelas normales de México, cuestionándose acerca de ¿cómo se manifiesta ese conocimiento válido en los procesos de formación docente que desarrollan las escuelas normales?, y previo aún, ¿cómo se transmiten, bajo qué mecanismos y condiciones? Indudablemente, acercarnos a posibles respuestas implica remontarnos al sistema en que se sustentan, legitiman y desde dónde se reproducen: la estructura curricular y los saberes que la integran.

Desde que la docencia se situó como una profesión de Estado durante los periodos de la República restaurada y el Porfiriato (Arnaut-Salgado, 1998), el curriculum formal se ha establecido como elemento nodal en los procesos formativos, administrativos y políticos que desarrollan las escuelas normales.

Las escuelas normales, a través del curriculum, reproducen y legitiman patrones de pensamiento y de comportamiento que se concretizan en los procesos y productos de formación del profesorado, realizado a través de la integración de saberes y sistemas de enseñanza en donde se desarrollan tareas, actividades didácticas intra y extraescolares, trabajos de campo, prácticas escolares, sistemas de evaluación, así como los rituales de gestión que cada escuela normal implementa. Todo ello realizado para crear, regular, reforzar y evaluar la ideología del desempeño profesional docente deseable; sobre todo, si se considera que “las reformas curriculares de la formación inicial de profesores han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza ‘la novedad acordada’ con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad, la discusión, la oposición, la contestación, incluso la complejidad de lo educativo” (Ducoing-Watty, 2014, p. 426).

Por tanto, los alcances, en diseño y desarrollo del curriculum, no se limitan solamente a responder a lineamientos académicos y formativos, sino también y sobre todo, expresan intereses políticos de dominación y control dirigidos a introyectar un estilo de ser y hacer que favorezca la reproducción del orden social hegemónico. Para ello, una condición fundamental que manifiesta un curriculum, es que en él se integran los saberes o conocimientos que han sido seleccionados y legitimados para ser reproducidos y transformados en códigos que pueden ser aprehendidos.

A partir que se estableció la profesionalización del saber docente, estos saberes han sido naturalizados y universalizados bajo la lógica del ‘saber especializado’, emanado de una racionalidad técnica-profesional; acrecentando su importancia, toda vez que desempeñan un papel fundamental en la configuración de un determinado perfil profesional, ya que es a través del curriculum que integra los saberes especializados, donde se internaliza la visión institucional y hegemónica de lo que se debe de saber y saber hacer, así como de las competencias docentes que se debe de cumplir. Aunque, los alcances de los saberes institucionales no se circunscriben únicamente a la cuestión del perfil profesional, sino también se dirigen a la construcción de subjetividades e identidades personales y profesionales (Ducoing-Watty, 2014).

Por ende, los saberes no son neutrales, sino portadores de pautas, normas y principios que van dirigidos a perfilar los pensamientos y acciones sociales necesarios para el funcionamiento de la estructura social establecida. El profesorado, al ser un sujeto encargado de formar ciudadanos, se convierte en el punto central no solo de la transmisión de los saberes legitimados que se plantean en cada uno de los grados escolares, sino sobre todo son a ellos a los que, en un primer momento, se les condiciona y forma con las reglas de la razón que así convienen al Estado (Popkewitz, 2000); ya que, ¿por qué el currículum oficial que operan las escuelas normales contienen determinados tipos de saberes y no otros?, ¿bajo qué lógica se seleccionan, organizan y distribuyen los saberes que fungirán como los oficiales en términos de formación del profesorado? Naturalmente, la selección de los saberes oficiales o válidos, no se deja a campo abierto, toda vez que se sitúan como un medio o dispositivo de poder para alcanzar ciertos fines.

Los planes de estudios en la formación docente normalista. Dispositivos de control simbólico

Poner la mirada investigativa en los saberes docentes implica brindar especial atención en los planes de estudios que los integran, ya que es en este documento donde se enmarca la formación del profesorado, así como el correlativo imaginario que se posea de la función docente; es decir, de su desempeño profesional. Sánchez-Ponce (2013), menciona que la definición del perfil de la formación inicial del magisterio se desarrolla en un campo de conflicto ideológico, epistemológico y político, toda vez que no existe un consenso de qué y cómo hay que formar al profesorado. En este sentido, es claro que el qué antecede al cómo, en tanto, dependiendo de la imagen que tengamos de lo que es ser un docente, se determinará el tipo de profesional que se forme.

En ello recae la importancia de analizar los saberes docentes que se priorizan o promueven desde la formación inicial del profesorado, a través de los planes de estudios oficiales, lo anterior permite tener una radiografía del alcance formativo y las implicaciones políticas e ideológicas presentes. Al respecto, Sánchez-Ponce (2013) y Rojas-Moreno (2013) realizan un interesante aporte para analizar la estructura curricular desarrollada en el trayecto de la formación del profesorado.

Sánchez-Ponce (2013) plantea una propuesta teórica, a partir de una revisión analítica de la literatura especializada en la materia, para analizar el tipo de formación inicial emprendido, a fin que permita identificar las relaciones y prioridades de los saberes que son socializados en los futuros docentes. Su propuesta se estructura en tres categorías, a saber: la formación general (FG), la formación en fundamentos de la educación (FFE) y la formación para el desempeño educativo (FDE). Dicha propuesta fue empleada para analizar una carrera de Educación Básica con mención en Ciencias Sociales (para docentes de primaria) en una universidad chilena y con ello dar cuenta de las prioridades de saberes y formación desarrollada, ya que cada una de estas categorías integra los conocimientos o saberes que dan forma al perfil formativo del profesorado de educación primaria en Chile.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la categoría formativa que tuvo más presencia, fue la formación para el desempeño educativo con un 76%, le sigue la formación en fundamentos de la educación con un 18% y finalmente, la formación general con un 6%. Debido a ello, para esa universidad chilena el énfasis e importancia está colocada en el desarrollo de habilidades formativas dirigidas a un saber hacer, entendiéndola como los conocimientos y habilidades referidas para el desempeño de la enseñanza; esto es, una formación pedagógica con ímpetu en la perspectiva técnica del saber enseñar los contenidos disciplinarios.

Por su parte, Rojas-Moreno (2013), analizando los planes de estudios de 1887-1997 de las Escuelas Normales desarrollados en México, establece una clasificación de los contenidos académicos-institucionales

predominantes en los planes de estudios integrados en ese periodo (17 planes de estudios), distribuidos en tres categorías: contenidos de cultura general, contenidos del campo pedagógico y contenidos de corte técnico-práctico.

En función de los resultados del análisis de los 17 planes de estudios, se determina que existió un fuerte predominio de los contenidos de cultura general con un 61%, seguido de los contenidos del campo pedagógico con un 23% y los contenidos de corte técnico/práctico con un 16%. Se nota una notoria presencia en el perfil formativo desarrollado en la formación normalista de los contenidos de cultura general; sin embargo, es importante especificar que los conocimientos que se incorporan en esta categoría son saberes de tipo disciplinario como español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, geografía, entre otras disciplinas y sus respectivas metodologías de enseñanzas disciplinarias. Por ende, la formación predominante está encaminada a un saber disciplinario, a un saber saber.

Debido a lo anterior, Rojas-Moreno (2013) refiere de una significativa tendencia de “la tradición académico-disciplinar alemana en la oferta de orientación formativa de los planes de estudios correspondientes al nivel bachillerato (1887-1975)” (Rojas-Moreno, 2013, p. 100). En los planes de estudios de 1984 y 1997, se nota un cambio en las denominaciones de las materias, así como del enfoque brindado, recordemos que en este último se estableció el desarrollo de las competencias.

Los resultados del predominio de la orientación dominante en la formación del profesorado emprendida en las escuelas normales de México, se tiene que entender a la luz de las condiciones sociales e históricas presentes en la conformación de estas instituciones. En este sentido, no es de extrañar que la tradición predominante haya sido la académico-disciplinar alemana, considerando la fuerte presencia que tuvo Enrique Rébsamen en la fundación y desarrollo de las escuelas normales y con ello su simpatía con la pedagogía alemana (Rojas-Moreno, 2013).

En la tabla 1, se muestran las propuestas de Rojas-Moreno (2013) y Sánchez-Ponce (2013), las cuales basadas en distintos abordajes metodológicos, coinciden en la perspectiva analítica colocada en la orientación formativa del profesorado de educación primaria, a través de los saberes que se establecen en los planes de estudios; sin embargo, se hace notar la diferencia de materias que imperan en ellas, así como de la prioridad de enfoques brindados, ya que mientras en el caso de la universidad chilena la formación predominante fue la formación para el desempeño educativo, es decir, la formación para el desarrollo de habilidades docentes encaminadas a un saber de la enseñanza en general; en México, el énfasis identificado en los 17 planes de estudios analizados, fue los contenidos de cultura general, dirigido a una formación cuyo predominio recaía en lo académico-disciplinar, esto es, el énfasis de un saber disciplinario.

Tal situación es comprensible toda vez que México y Chile, han transcurrido por distintas condiciones sociales, políticas e históricas que configuran el rumbo de las políticas educativas de un país y en específico de los saberes que se prioriza en una época particular, ya que los conocimientos tienen que ser entendidos y analizados como “producciones históricas” y eslabones ideológicos que al configurar un perfil formativo, están delineando, en contenido, actitud y acción, una identidad profesional, en este caso, una identidad que constituye al pensamiento docente y, por consiguiente, orientan las prácticas de enseñanza que se desarrolle en una escuela (Monfredini, 2011). Identidad que, como varias investigaciones han demostrado, Davini (2015), Ducoing-Watty (2013b) y Sánchez-Ponce (2013), no se gesta solo y desde la formación que se le brinda en las aulas, sino también influye la biografía escolar y condiciones sociales que cada estudiante normalista, en formación y en servicio, vive cotidianamente.

Tabla 1

Propuestas de análisis para la estructura curricular del profesorado de educación primaria

Rojas-Moreno, I. (2013); México			Sánchez Ponce, C. (2013); Chile		
Categoría	Concepción	Saberes	Categoría	Concepción	Saberes
Contenidos de cultura general	Integra cursos que ofrecen una preparación generalizada sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas	Español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo, filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, música, artes plásticas, educación física e idiomas extranjeros (inglés y/o francés)	Formación general (FG)	Saberes externos a la educación y a los contenidos de la enseñanza que son enseñados por las instituciones	Desarrollo personal Nivelación académica Formación cultural Idioma extranjero
Contenidos del campo pedagógico	Refieren aquellos cursos que aluden directamente al estudio del campo del conocimiento pedagógico.	Pedagogía general, ciencias de la educación, paidología, psicología educativa, sociología de la educación, antropología pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, metodología	Formación en fundamentos de la educación (FFE)	Saberes relacionados con los conocimientos generales y específicos sobre educación que no tienen que ver directamente con el desempeño docente sino con el	Conocimiento social Conocimiento psicológico Conocimiento moral y filosófico Conocimiento de la investigación Conocimiento educativo

general,
 didáctica
 general,
 organización y
 administración
 escolares,
 legislación
 educativa,
 higiene
 escolar,
 comunicación
 educativa,
 psicotécnica
 pedagógica,
 teoría
 educativa,
 desarrollo de
 la comunidad,
 tecnología
 educativa,
 psicología de
 anormales,
 orientación
 vocacional,
 psicofisiología
 infantil,
 evaluación
 educativa,
 entre otros.

fenómeno
 educativo.

Contenidos de corte técnico-práctico	Se ubican los cursos referidos a los contenidos de corte técnico y/o de aplicación práctica, ya sea sobre temas de cultura general, o	Cursos de cultura general: actividades agropecuarias, industriales, tecnológicas, economía doméstica y la enseñanza de algún oficio.	Formación para el desempeño educativo (FDE)	Saberes propios del quehacer pedagógico orientados al desarrollo de habilidades profesionales específicas del ámbito docente.	Conocimiento de la enseñanza general Conocimiento del contenido disciplinario Conocimiento de la enseñanza	Del aula De la institución educativa Del contexto educativo Lengua y Literatura Matemáticas Ciencias naturales
--------------------------------------	---	--	---	---	--	---

bien, sobre asuntos propios de la práctica educativa.	Cursos de aplicación en la práctica educativa: técnica de la enseñanza, didácticas especiales, laboratorio de docencia, práctica docente, práctica de dirección escolar, observación de prácticas escolares, elaboración de materiales educativos, entre otros.	para disciplinas específicas Prácticas	Ciencias sociales Artes Tecnología Educación física
---	--	---	--

Nota: Elaboración propia a partir de Rojas-Moreno, 2013 y Sánchez-Ponce, 2013

De ahí la importancia de poner especial atención en cómo se configura y desarrolla un proceso de formación inicial del profesorado, ya que “miradas sobre la formación docente han existido desde siempre, pero pocas veces los autores establecen una clasificación respecto de lo que incluye un proceso de formación inicial” (Sánchez-Ponce, 2013, p. 136); y no solo de lo que incluye, sino también de lo que se desarrolla e impacta desde los planes de estudios, aulas y formadores hacia el ser y hacer docente. Esto es, colocar la mirada en el contenido y sentido de la formación inicial del profesorado, ya que dependiendo de la orientación del tipo del saber brindado se tendrá la conformación del perfil profesional docente, al mismo tiempo que se configurarán las formas de consciencia que predispongan una visión de la realidad y del mundo.

Es importante recalcar los alcances de los saberes como sistemas de control o de sistemas de gobierno, como los denomina Popkewitz (2010), en tanto no sólo configuran un perfil formativo, sino también condicionan y predisponen un estilo de vida; es decir, los alcances de los saberes no sólo recaen en sus dimensiones académicas, sino trascienden en la internalización ideológica de disposiciones para comprender la realidad.

Así tenemos que la construcción de los pensamientos y acciones son signados por una serie de sistemas de poder y control, cuyos procesos son tan sigilosos que, conscientemente, no se perciben los efectos producidos en la razón y comportamiento. Uno de estos sistemas de control que operan las relaciones de poder, recae en las funciones que desempeña el profesorado, ya que a través de la puesta en marcha de un curriculum, transmiten, consciente o inconscientemente, una forma de ver y entender el mundo. Pérez-Arenas (2001), señala muy puntualmente este aspecto, cuando menciona que “a través de la docencia no sólo transmitimos,

enseñamos y promovemos aprendizajes académicos... [sino también] estamos promoviendo o rechazando cierta forma de pensar, conocer, enseñar, obedecer, cuestionar y actuar en general, al mismo tiempo que privilegiamos cierto tipo de valores sociales sobre otros, en detrimento de otros” (p. 152). En esto recae la importancia que le brinda el Estado a la formación del profesorado, no sólo preocupado por la calidad de la educación de los ciudadanos, sino sobre todo para que responda a sus intereses a corto, mediano y largo plazo.

Ante tales escenarios, el curriculum implica ser mediado por una mirada social e histórica que de cuenta de los espacios y tiempos político-sociales que permean su configuración y desarrollo (Orozco-Fuentes, 2016), que posibilite analizar las intencionalidades políticas y comprender el sentido oculto de los procesos formativos del profesorado. Para lograr ello, es importante que el curriculum sea visto como una categoría totalmente observable, analizable y por supuesto, cambiante, reconociéndolo como portador de una ideología dominante (pensamientos, acciones, valores, funciones...); debe de dejar ser visto como un “éter suprahistórico” que integra conocimientos y disposiciones inamovibles, no cambiables; por el contrario, es necesario concebirlo como “una realidad social específica que expresa un conjunto diferenciado de relaciones y supuestos sociales relativos al mundo” (Giroux, 1987, p. 68); realidades que solo representan la visión del mundo de las clases dominantes y, que por lo tanto, dicha configuración curricular puede ser modificada con la intención de promover mayor apertura a diferentes lógicas de vida y necesidades sociales que implican las realidades escolares.

Si se parte de esta idea, se podrá establecer un puente entre la formación académica, las necesidades sociales, profesionales, laborales y el pensar-sentir del profesorado, concibiéndolos como productores de sus propios conocimientos, valores y sueños con la consciencia del devenir histórico y del contexto social. Lo anterior, demanda volcar la mirada en la estructura y desarrollo curricular que movilizan las instituciones educativas, formadoras de docentes, toda vez que es en este proceso, en donde se incorporan las relaciones de poder y principios de control que son traducidas en la legitimidad de lo hegemónico y exclusión de lo antagónico, de lo diferente.

Al respecto, Connell (2006), retoma los procesos de exclusión y la necesidad de abogar por una inclusión social desde los dispositivos de poder que emplea la sociedad dominante, planteando para tal fin, el concepto de justicia curricular, en el cual se propone la elaboración de un curriculum, a partir de tres principios: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. El primer principio sustenta que los temas o conocimientos sean abordados no sólo desde la perspectiva de la sociedad dominante, sino se integren la visión de los sectores sociales que, históricamente, han sido condicionados como desfavorecidos; el principio de la participación y escolarización común, implica que se promueva la participación de un mayor número de grupos sociales en la toma de decisiones; por último, el principio de la producción histórica de la igualdad, conlleva formar construcciones abiertas de los significados culturales y sociales que se brindan desde los cuerpos de conocimientos.

Dicho proceso de cambio de perspectiva curricular propicia una relación dialéctica, ya que para lograr ello se necesita un cambio de visión y lógicas de pensamiento, al mismo tiempo que el curriculum elaborado desde la perspectiva de la justicia curricular implicaría un cambio de pensamiento y comportamiento individual y social; siendo el profesorado el promotor de dicho cambio, pues se encarga de formar a la niñez; sin embargo, antes que él pueda ser agente de dicho cambio, él necesita ser formado desde un enfoque de la justicia curricular y con un compromiso histórico, social y comunitario.

Esto permitiría que el profesorado haga evidente el control y manejo del individuo que realiza el Estado que, a decir de Popkewitz (2000, p. 9), es uno de “sellos de la modernidad visibles desde el siglo XIX”. Dentro

de este punto, es preciso mencionar que si el curriculum posee los alcances de control, se debe en parte al dispositivo que, a su vez, éste integra: los saberes seleccionados, los cuales, no sólo configuran el perfil formativo del profesorado, sino condicionan la mirada que se le brinde a la realidad y las disposiciones que se posea ante la vida; no por nada este autor, denominó al saber como las “reglas de la razón” (Popkewitz, 2000, p. 6) que utiliza el Estado para perpetuar las relaciones de poder y el orden social dominante; en tanto, los saberes internalizan, ideológicamente, específicas miradas hacia el mundo y hacia la realidad que nos rodea. De ahí que los conocimientos que se establezcan como necesarios e importantes estarán condicionados por la cultura social hegemónica, saberes que configuran subjetividades y construyen patrones desarrollados en la vida cotidiana a fin de legitimar el orden social dominante. De ahí que, desde el trayecto formativo escolarizado, se normalicen patrones de pensamientos, comportamientos, actitudes que perpetúen el sistema de gobierno, siendo la función del profesorado, una pieza clave para continuar con el orden hegemónico establecido o proponer nuevas miradas que permitan construir sociedades más justas.

CONCLUSIÓN

Es importante mirar la formación docente como un proceso de construcción personal entre la relación de experiencia y saber (Contreras-Domingo, 2010), estableciendo la importancia de pensar la profesión docente en relación a las construcciones que los sujetos realizan de su propia persona y de su experiencia como docente. Lo anterior le imprime al saber docente una condición de movimiento, puesto que la experiencia permite que el saber institucional favorecido en la formación inicial y mediado por un proceso de reflexión interna, se encuentre en un proceso cíclico de renovación, pensando constantemente el hacer en la docencia, siendo al mismo tiempo, ese pensar y repensar-nos, los que orientan un sentido distinto al quehacer docente, como resultado del anclaje entre experiencia y saber. Por lo tanto, el saber no se sitúa como algo acabado, inerte, sino como aquél que tiene vida-movimiento que le imprime el sujeto del saber y de la experiencia.

Es necesario que como profesorado, se ponga atención en los procesos formativos institucionales y los desarrollados en el aula, colocando la mirada en lo que se está reproduciendo, bajo qué lógicas y con qué intenciones. Quizá la clave para cambiar o, por lo menos, hacer-se consciente los mecanismos de dominio y control que se reproduce a través de la función del profesorado, sea movilizar la tendencia de cómo se mira el trabajo docente, pasar de la mirada construida hacia fuera (hacia el Estado, los planes de estudios, los estudiantes, las reformas, etc.) a una mirada hacia dentro, hacia nuestros significados personales y sociales que se elabora como persona social e histórica (Contreras-Domingo, 2010); haciéndose necesario e importante que los docentes se piensen a sí mismos como personas con una carga ideológica que le configura su actuar y su relación con el saber, al mismo tiempo que dicha relación perfila su actuar docente y lo que transmite, consciente o inconscientemente, al estudiantado.

Es comprensible que dicha mirada no sea promovida, puesto que la mirada que se ha construido y privilegiado, desde la formación inicial, es la mirada hacia fuera, hacia la faceta técnico-didáctica guiada por el cumplimiento de los objetivos programáticos establecidos en los planes y programas de estudios institucionales, considerando que:

La Escuela Normal ha priorizado la verdad establecida a la que todos deben replegarse, centrando su atención en una cultura y el modelo en turno que privilegia determinados saberes, determinados métodos y determinadas epistemologías, así como la habilitación para el mundo de trabajo, desde su proyecto científico, que niega o silencia al sujeto singular, al sujeto histórico, al eludir las particularidades y las diferencias, al evadir

los conflictos y las contradicciones, al desconocer las sensibilidades, los deseos, las subjetividades, en fin al trabajar sobre la base de un estudiante 'abstracto' desde la homogeneidad con vistas a la homogeneización. (Ducoing-Watty, 2014, p. 430)

La Escuela Normal, a través del curriculum y los saberes, universaliza, neutraliza y naturaliza la formación que le brinda a los futuros docentes, sin considerar los contextos y las voces de los sujetos que intervienen en el proceso. Sin embargo, es importante que los sujetos o actores que, intervienen en el proceso, transiten a un proceso de concienciación con perspectiva crítica y emancipatoria, que les permite dar apertura a otras lógicas de ver y vivir el mundo, tomando en cuenta el desarrollo de saberes en contextos y con dinámicas propias y no sólo reducirlo a una situación programática, técnica o administrativa.

REFERENCIAS

- Arnaut-Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/203284114/poder-pdf#download&from_embed
- Bonvecchio, C. (Comp.) (2000). *El mito de la Universidad*. México: Siglo XXI.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras-Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24, 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Ducoing-Watty, P. (2014). La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores. En P. Ducoing-Watty (Coord.). *Pensamiento crítico en educación* (pp. 425-440). México: IISUE-UNAM.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, (284), 53-76. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, 33, 146-161. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300009
- Orozco-Fuentes, B. (2016). Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. En A. De Alba y A. Casimiro Lopes (Coords). *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 25-41). México: IISUE-UNAM.
- Orozco-Fuentes, B. (02 de agosto de 2018). ¿Educación e inclusión? Reto para el campo de la formación de educadores. III Congreso Internacional AFIRSE 2018 "Formación de profesores y profesionales de la educación", México, UNAM.
- Pérez-Arenas, D. (2001). Docencia y curriculum: una lectura teórico-epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103506>
- Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, 22(90), 5-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141FIRINV1.pdf>
- Rojas-Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing Watty (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: IISUE-UNAM.
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009