



Las implicaciones y condiciones de la docencia sumergida y emergida en la formación de formadores. Una experiencia formativa

Daniela Patricia Martínez Hernández

Escuela Normal Superior de Michoacán (México)

Email: dpmartinezh@enoi.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-9544>

RESUMEN

La presente investigación surge de un proceso de lectura de realidad, donde se encontró que los rasgos referidos a autonomía, emocionalidad y autoconciencia resultan indispensables en la formación de países de Asia y Europa. Sin embargo, surgió la interrogante ¿Cómo se promueven y conciben en la realidad de nuestro país para ser implementados? Dicha pregunta llevó a cuestionar al respecto a siete docentes de una Normal de Guanajuato, titulares de algún curso donde se encontró que existe una tendencia discursiva disminuida hacia su promoción. Se emprendió una investigación referida al estudio de caso y una entrevista aplicada a 10 estudiantes de la misma licenciatura y cinco profesores asesores metodológicos para triangular información y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cuáles son las concepciones y experiencias de formación en torno a los rasgos del sujeto referidos a la emocionalidad, autonomía y autoconciencia? Se encontró que existe una docencia emergente que determina las concepciones y experiencias y que factor sumergido los discursos y significatividad de las experiencias, además, que las concepciones están permeadas por posicionamientos teóricos que representan experiencias dialógicas en la significatividad del docente y del alumno, complejizadas por el nivel y función para la que se forma.

Palabras clave: docencia emergente, docencia sumergida, procesos de formación, formación transdisciplinar.

The Implications and conditions of submerged and emerged teaching in the training of trainers. A formative experience

SUMMARY

The present investigation arises from the transdisciplinary approach of reading reality, where it was found that the traits related to autonomy, emotionality and self-awareness are essential in the formation of countries in Asia and Europe. However, the question arose: How are they promoted and conceived in the reality of our country to be implemented? This question led to the questioning of seven teachers from a Normal School in Guanajuato, holders of a course where it was found that there is a diminished discursive tendency towards their promotion. An investigation referred to the case study and an interview applied to 10 students of the same degree and five methodological advisory professors were undertaken to triangulate information and answer the research question posed: What are the conceptions and training experiences around the traits of the subject related to emotionality, autonomy and self-awareness? It was found that there is an emerging teaching that determines the conceptions and experiences and that the submerged factor is the discourses and the significance of the experiences, in addition, that the conceptions are permeated by theoretical positions that represent dialogic experiences in the significance of the teacher and the student, made more complex by the level and function for which it is formed.

Keywords: emerging teaching, submerged teaching, training processes, transdisciplinary training.

As Implicações e condições do ensino submerso e emerso na formação de formadores. uma experiência formativa

RESUMO

A presente investigação surge da abordagem transdisciplinar de leitura da realidade, onde se constatou que os traços relacionados à autonomia, emocionalidade e autoconsciência são essenciais na formação de países da Ásia e da Europa. No entanto, surge a pergunta: ¿Cómo eles são promovidos e concebidos na realidade de nosso país para serem implementados? Esta questão levou ao questionamento de sete professores de uma Escola Normal de Guanajuato, titulares de um curso onde se constatou que há uma tendência discursiva diminuída para sua promoção. Uma investigação referente ao estudo de caso e uma entrevista aplicada a 10 alunos do mesmo curso e cinco professores orientadores metodológicos foram realizadas para triangular informações e responder à questão de pesquisa colocada: ¿Quais são as concepções e experiências de formação em torno dos traços do sujeito relacionados a emocionalidade, autonomia e autoconsciência? Constatou-se que há um ensino emergente que determina as concepções e vivências e que o fator submerso são os discursos e a significação das vivências, além disso, que as concepções são permeadas por posicionamentos teóricos que representam vivências dialógicas na significação do professor e o aluno, tornando-se mais complexo pelo nível e função para o qual é formado.

Palavras-chave: ensino emergente, ensino submerso, processos de formação, formação transdisciplinar.

Introducción

Las investigaciones en nuestros días, se posiciona como menester del conocimiento de la realidad, como alternativa a los pensamientos positivistas e instrumentales; las posiciones y proposiciones teóricas asumen nuevos conocimientos que deben ser comprendidos en las experiencias de los sujetos, de lo contrario, se vuelven saberes sin sentido, expuestos en momentos históricos y sociales ajenos al presente. En esta nueva visión y en la lectura de realidad en sus tres niveles, los investigadores educativos, asumen la tarea de generar nuevas líneas de conocimiento que les permitan conocer las relaciones dialógicas de los sujetos; los procesos en los que se gestan las condiciones de formación, permeadas por la cultura y la experiencia que es otorgada por el sistema social en el que se encuentran inmersos los sujetos. Por ello, epistemologías clasificadas como aquellas del tercer orden (Saavedra, 2020) centradas en procesos de transdisciplina, buscan la formación de los sujetos, no desde el currículum formal, sino desde aquellos posicionamientos actuales que asumen el compromiso de la formación y la educación, en, entre y a través de la disciplina.

En esta epistemología que alberga la complejidad y el pensamiento crítico, y del cual se asume la integralidad como eje horizontal se posicionan las investigaciones que se traducen en procesos integrales de formación, destacando de ello, aquellas condiciones que articulan las utopías posibles con los horizontes de formación como método. La integralidad y la transdisciplina como epistemologías emergentes, parten de la necesidad de formar al sujeto para sí y para los otros, para su integración a lo colectivo, cultural, pero también al “yo, al interior y se complejiza con un tercer incluido que es la visión cósmica de cada sujeto” (Wilbert, 2011, p. 23) que se complementa en la interacción con cosmovisiones y estudiada también por la transdisciplina. Es justo en un proceso metodológico referido a esta epistemología, que surge la presente investigación, partiendo de la realidad sobre cómo formar al respecto. En la lectura de realidad, como primer momento de la investigación transdisciplinar y de articulación de campo de problemas se realizó una indagación sobre el entorno macro, meso y micro (Zemelman y Gomez, 2006) a partir del análisis de los países con el sistema educativo mejor evaluado y con la finalidad de conocer las experiencias transdisciplinares que pudieran seguir dichos países y ser un insumo en la presente. En dicho proceso, se encontró que, de acuerdo a la (OCDE, 2020) Finlandia, Canadá, Suiza, China y Japón, poseen dicha condecoración y se encontró que el común denominador

de estos, está en la formación sobre la autonomía, emocionalidad y autoconsciencia; resultan deseos aspiracionales de formación de dichos países. Sin embargo ¿cómo formar en nuestro país, bajo dichos rasgos?

Es bien sabido que la formación en la transdisciplina es menester, pero a la vez, es una complejidad que rebasa los límites culturales de formación en nuestro país. Por ello, al seleccionar los rasgos del sujeto caracterizados desde la autonomía, la emocionalidad y la autoconsciencia surgen interrogantes que se centran desde ¿Cuál es la ruta metodológica apropiada para formar al respecto?, ¿Cuáles son las prácticas docentes que, a decir de los mismos, pueden producir en términos de formación de los rasgos enunciado? hasta cuestiones referidas a ¿Cómo se conciben en la realidad? Las dudas anteriores pululan, considerando que la formación en nuestro país se encuentra en vía de implementar prácticas de formación interdisciplinar, con demandas curriculares como la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2021) pero sin descartar que pueden evidenciarse prácticas transdisciplinares que apuntalen al privilegio de las mismas sobre las disciplinas. A pesar de que el origen de la investigación se centró en la transdisciplina, para fines de la presente, se retomó el primer momento de la misma y se puso en marcha un proceso hermenéutico de investigación, considerando que la epistemología emergente que rigió el trabajo “no discrimina ningún método de investigación, sino que los articula” (Zemelman, y Gomez, 2006, p. 67), apuntalando con ello, la característica de la inclusión y el pluralismo metodológico. Por ello, se seleccionaron siete docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar que se oferta en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (en adelante ENOI), que resultan titulares de algún curso curricular, sin que tengan alguna otra función, como las de tutoría o asesoría, para cuestionarlos sobre dos interrogantes que se consideraron básicas.

La primera pregunta refirió a ¿Qué entienden por autonomía, emocionalidad y autoconsciencia? y la segunda ¿Cómo promueven estos rasgos del sujeto con los estudiantes que atienden? Este primer acercamiento permitió encontrar un problema de investigación, mismo que se asume como aquel que “desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sanchez, 1993, p.17) y que se caracteriza además, por representar en su esencia, un vacío, carencia, incongruencia en las lógicas de significación que un grupo social le otorga a partir de la intersubjetividad.

Docente 1	Capacidad de ser sí mismo.	Capaz de saber qué siente y cómo lo siente	Saber quién es, como la autonomía
Docente 2	La capacidad de resolver, ser creativo y resolutivo	Sujeto equilibrado, con autoestima, autoconcepto	Es repetido con los otros dos conceptos.
Docente 3	La capacidad de decidir sin que los demás influyan.	La capacidad de saber que siente y discriminar emoción y sentimiento	Tener conciencia de sus actos
Docente 4	La capacidad de ser, sin que nadie más decida por el sujeto	La condición que permite saber qué siente y por qué lo siente	No tiene claridad. No sé si trabajar en la clase por que no sabe en qué medida se apega al culto o es ajeno.
Docente 5	La capacidad de resolver las situaciones que se le presentan	El reconocimiento de la emoción, el sentimiento, el equilibrio, la paz.	Es como tener claridad de quien es o lo que vive, o siente.
Docente 6	La capacidad de decidir, de hablar de componer, de todo	La respuesta a qué siento.	Saber que siente, como vive, su realidad.
Docente 7	La conjunción de los pilares de la educación	Un ser que expresa sus emociones	Saber quién es y luego es autónomo, emocional y lo demás

Tabla 1. *Concepciones de los docentes entrevistados.*

Dicho problema se encontró en la sistematización de la respuesta de los docentes, misma que se concentra en la Tabla 1 denominada "Concepciones de los docentes entrevistados" a partir del análisis del discurso empleado para las respuestas de los sujetos cuestionados y que partió de dos cuestionamientos ¿Cómo concibe la autonomía, la emocionalidad y la autoconciencia? y ¿Cómo las promueve? Tal como se observa en la sistematización de la tabla enunciada en lo posterior, para los rasgos referidos a la autonomía y la emocionalidad, las respuestas se posicionaron en conceptos que resultan teóricamente reconocidos, como la caracterización sobre la autonomía, como objeto de formación (Kammi, 1999), o la Teoría de las emociones (Vygostky, 2004); aún con variedad de concepciones los discursos se posicionaron al respecto. Sin embargo, el concepto de autoconciencia se caracterizó, por lo contrario; una disrupción en el consenso de las percepciones que se apegaron a interpretaciones divergentes, en particular, cuando se expresó que no se sabía si debería ser trabajada en las escuelas, por considerarse más un sinónimo de algún tipo de culto o en otro caso, entablar cuestiones como ¿Conciencia de qué?, que reflejaron posicionamientos de desconocimiento conceptual.

Lo mismo sucedió con la segunda pregunta al ser sistematizada. Los docentes expresaron en todos los casos promover los rasgos del sujeto señalados, pero las descripciones de las propuestas no coinciden con lo expresado en los conceptos. Por mencionar un caso, un profesor, mencionó que, para el caso de la autonomía, les permite a sus estudiantes proponer la dinámica de la clase, dejando de lado la característica de criticidad que se apega a la autonomía y caracterizándose como una condición simple de elección, o para el rasgo del sujeto emocional, se comentó que se les permite expresar las emociones al inicio de la clase, sin considerar que este aspecto debe ser trabajado de manera permanente.

A lo anterior, se le aunaron dos respuestas en donde los docentes expresaron no realizar prácticas al respecto, discurso contrario al inicial, donde expusieron que la autonomía resulta indispensable en la condición de formación de todo sujeto, pues consideraron que lo que se debe trabajar es lo demandado en los planes y programas de estudio. Este posicionamiento reflejó una

docencia centrada en el currículo formal que contraviene a los principios de transdisciplina como demanda de los movimientos actuales de reforma en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) centrados en el enfoque integral. Las respuestas que se mostraron recurrentes en las entrevistas abiertas e informales desarrolladas con los profesores, mostraron los pensamientos y prácticas de formación centradas en las epistemologías de primer orden y disciplinares, que no son, necesariamente, lo que indaga la transdisciplina. Por ello, se planteó ampliar el campo de sujetos entrevistados, con instrumentos formales de indagación para ser sistematizada y conocer las concepciones de otros docentes frente a los conceptos y prácticas señaladas, en particular, con quienes tienen funciones de asesoría metodológica o de algún curso del trayecto de práctica que mancomuna a los demás.

Se planteó como pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones y experiencias de formación en torno a los rasgos del sujeto referidos a la emocionalidad, autonomía y autoconciencia? y como propósito "Conocer las concepciones y experiencias de formación en relación a los rasgos transdisciplinares de los sujetos emocionales, autónomos y autoconscientes". Al respecto, en el estado del arte, se indagó sobre aquellos estudios que pudieran abonar a las concepciones y experiencias que se han tenido en la formación transdisciplinar en relación a los rasgos del sujeto planteados. La primera de ellas, es la referida al método JUKU (Solano, 2017), el cual presta parámetros de atención a los distintos grados de escolarización e integran a la comunidad estudiantil, padres de familia y autoridades educativas, con el fin de promover la autonomía, la autosuficiencia y la interdependencia. Por lo tanto, se apropia de objetivos que inciden en la mejora sobre lo enunciado en el presente documento por considerarse colectivamente condiciones de formación indispensable.

El método Singapur, es una estrategia que busca la resolución de problemas y el fomento a la autonomía intelectual; busca hacer uso de distintas habilidades del pensamiento que se centran en la abstracción, la sistematización, la captación entre otros, que, en su conjunto y desarrollo, potencian "las herramientas mentales de los sujetos, para formarse en sociedades cada vez más complejas, con condiciones de autonomía de pensamiento"

(Linares, 2021, p. 268) implicaciones del rasgo del sujeto que se pretende indagar en la presente investigación y que para dicho país, resulta un rasgo del sujeto tendiente a la manifestación permanente del estudiantado. Tal como se observa en las investigaciones anteriores, si bien, están decantadas por objetos disciplinares, las prácticas son transdisciplinares, en tanto buscan el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también, se asocian con los rasgos señalados por Wilbert (2011) en sus cuadrantes referidos a lo interior-exterior e individual y colectivo. Además, la intención de la presente investigación está centrada en el dato empírico más que en las aportaciones conceptuales, por ello, se acepta como estado del arte las investigaciones anteriores y que, además, son insumos potenciales para construir problematizaciones empíricas en las indagaciones emergentes.

Diseño de la propuesta metodológica: un estudio de caso

La revisión en la literatura dio paso a indagar en la teoría, aquellos posicionamientos teóricos-conceptuales que rigen la presente investigación. Se comenzó por la exploración de lo referido a la autonomía, misma que se conceptualiza como la capacidad de decidir de manera propia, independiente. Este término se aplica dentro del pensamiento filosófico (ética), psicológico (psicología evolutiva) e incluso legal y político (soberanía), pero siempre con significados semejantes, vinculados con la capacidad de autogestión" (Kammi, 1987, p. 42). La autonomía de la voluntad para Kant (2006) es aquella modalidad de la voluntad por la que ella es una ley para sí misma (...) El principio de autonomía es por lo tanto este; no elegir sino de tal modo que las máximas de su elección estén simultáneamente comprendidas en el mismo querer como ley universal.

Los posicionamientos anteriores atendieron a insumos de criticidad sobre el concepto de autonomía, al referirse como la auto-gobernanza que implica que el sujeto que ejerce su autonomía, sea capaz de decidir en los márgenes de la criticidad, pero también de la culturalizada. Para el caso del sujeto emocional se privilegia la emoción, en la cual "se establecen pautas de comportamiento que, de diversa manera, conducen a conservar la integridad del individuo o de la especie" (Rodríguez, 2016). Se partió de la caracterización a través de la teoría de las emociones desde la perspectiva de la evolución natural en donde se denomina emoción adaptativa a todas aquellas que permiten al ser humano sobrevivir. En el caso de la educación, a responder a las demandas de formación y las situaciones que se le presentan para ser resueltos. Además, se consideró que la interpretación cognitiva es el insumo que permite su identificación, lo que implica que el sujeto, en lo individual y colectivo, asocia la emoción con la situación o el cambio fisiológico para saber qué siente y cómo responder a los momentos en que experimenta situaciones similares. Esto se asocia en educación a las experiencias con los grupos de práctica en donde la respuesta es emocional y cognitiva y decanta a lo formativo.

Finalmente, la autoconciencia se define como "la capacidad de los seres humanos de verse y reconocerse a sí mismos y de juzgar sobre esa visión y reconocimiento" (Wilbert, 2018). Para este mismo autor, existen al menos ocho niveles y para fines de la presente investigación se retoma por lo menos el nivel tres que enuncia que "Los niveles de conciencia emergen un proceso trascendente de ir más allá de donde se encontraban anteriormente" (Wilbert, 2018, p. 89), lo que implica que la autoconciencia sea una autopercepción que permita la complejidad hacia nuevos niveles de dominio. La claridad en los conceptos representados en la literatura, resultó el elemento sustancial para pasar a indagar en el campo, con el objeto de cuestionar a los estudiantes sobre

las concepciones y experiencias que tienen al respecto de lo ya enunciado y, por ende, tener un parámetro teórico y empírico sobre el cual contrastar las respuestas emanadas.

La metodología con la que se trabajó fue a través del estudio de caso, misma que resulta "un sistema acotado, con lo que se insiste en su condición de objeto más que de proceso. El objetivo primordial no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso" (Steak, 1998, p. 12). Esta metodología implica comprender qué es lo que sucede con la persona o grupo de personas, la o las características del objeto de estudio o bien las condiciones de espacios que permiten caracterizarlos como tal, para ser estudiado.

En esta metodología, se alude al planteamiento de preguntas temáticas que relacionan cada tema con la experiencia de los sujetos, para mantener el interés en el tema que se les cuestiona. Son oportunas por que se dirigen a la construcción conceptual de los estudiados" (Steak, 1998). Este proceso se instrumentó con una entrevista semiestructurada que es definida como "la interacción dialogada mediante una guía de entrevista que puede ser modificada de acuerdo a las necesidades de comprensión que tiene el entrevistador" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109).

La construcción de la entrevista se basó en dos tópicos/temas. El primero de ellos, referido a las condiciones conceptuales que tenían los nuevos entrevistados en referencia a los rasgos del sujeto aludidos y el segundo aludió a experiencias con respecto de la movilización de los rasgos a fin de que dicha información pudiera contrastarse con la inicial. En esta instrumentación se consideró entrevistar a siete estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que cursan el octavo semestre del Plan de Estudios 2018, con la finalidad de identificar posibles posicionamientos distintos a los encontrados en el primer grupo de maestros y además, se entrevistó a cinco docentes que cumplen la función de Asesor Metodológico (encargado de conducir el documento recepcional, de investigación de los estudiantes) y docentes titulares de algún curso en la misma licenciatura, ambas figuras, integrantes de la ENOI. En el caso de los estudiantes, la entrevista se realizó a manera de *focus group*, se grabaron y numeraron a los sujetos de acuerdo al orden de confirmación de participación, mientras que la referida a los profesores se realizó de manera individual y se numeró de la misma manera para su identificación.

Para el caso de la entrevista con los estudiantes, se comenzó cuestionando sobre las concepciones de cada rasgo del sujeto, empezando por el referido a la autonomía. Para este concepto, dentro de las aportaciones, se escucharon respuestas que aglutinaron en su discurso, conceptos referidos a la toma de decisiones, la moralidad, la creatividad y la resolución de problemas tal como se muestra en los siguientes discursos.

E3-. Cuando lo revisamos en un curso, hasta vimos teoría, decía que era la capacidad de tomar decisiones, por ejemplo, los niños cuando deciden qué ponerse o qué comer y se debe hacer como cada vez más difícil.

E6-. Es también como ser creativos, que tomes decisiones creativas, no lo mismo que hacen los demás.

E3-. Sí, es como tomar decisiones, pero pensadas, que es cuando se hace creatividad.

Tal como se observa, se generó un consenso sobre las concepciones que tienen al respecto de este rasgo, mismo que fue complementado por los entrevistados. En ese momento se tomó la decisión de cuestionarles lo referido a la segunda línea de preguntas (y no llevar el orden establecido en la guía) a fin de obtener más información al respecto y, además, agregar la pregunta ¿Qué tan autónomo se percibe cada participante? Al respecto de las acciones que se promueven como parte de la autonomía, los

estudiantes replicaron la respuesta de los profesores cuestionados en la problematización (sin que se hubiera tenido una escucha o comunicación previa), mencionando que se manifiesta cuando los profesores les permiten decidir la dinámica de clase, por ello, se les cuestionó qué otras experiencias consideraron al respecto mismas que se englobaron a la toma de decisiones en niveles mínimos de complejidad. En dicha pregunta hubo pocas participaciones, y se aludió a capacidades simples de decisión, sin embargo, cuando se les preguntó qué tan autónomos se consideran (de manera general) hubo respuestas polarizadas; algunos estudiantes expresaron ser autónomos, mientras que otros consideraron niveles inferiores de dominio.

E2-. Yo si me considero así, porque, por ejemplo, cuando decían de ser adaptables y resolver en cualquier contexto, si lo hago, se me quedó grabado que mi asesora me dijo, en tu presentación de avances de informe, si estas estresada, resuelve, concéte y respira para que sepas que lo puedes hacer bien, sin necesidad de que este yo aprobando lo que dices. Tiendes a voltear a verme para ver si lo apruebo, revisa tu pensamiento y exprésalo, apruébalo tu misma.

E3-. Yo no, yo soy diferente. A mí, aunque me digan, me cuesta mucho trabajo crérmela. Me cuesta mucho trabajo decidir hasta cuál blusa comprar y así.

Tal como se observa en el primer discurso, la influencia de la profesora fue detonante para que la estudiante se caracterizara de tal manera y se resalta que hubo al menos, cuatro participaciones más en donde se destacó la figura del profesor como fuente de la movilización de los rasgos del sujeto. Para el caso de los cuestionamientos referidos a las concepciones de la emocionalidad, los estudiantes expresaron conocer el concepto y mantenerse presente en cualquier momento de la vida. Expresaron que la emocionalidad se asume por la emoción y el sentimiento, de acuerdo a lo siguiente:

E5-. Los sujetos emocionales, son aquellos que saben lo que sienten, cómo lo sienten o porqué lo sienten.

E6-. Completando la idea, creo que tienen que ver con las emociones y los sentimientos y cómo los controlas para ser mejor cada día.

Con respecto de este rasgo, varios estudiantes entablaron una asociación con el autocontrol y la distinción entre emoción y sentimiento. Cuando se les preguntó sobre los procesos de formación en la normal, consideraron que los docentes les aportan, pero tendiente al autocontrol, lo que implicó la regulación de las emociones.

En tres respuestas se hizo patente la idea de que los profesores expresan la ejemplificación de procesos de equilibrio emocional, en particular cuando se enfrenten a experiencias significativas para la vida como la obtención de una plaza docente. Fue recurrente encontrar la asociación de la experiencia del docente con la significación del estudiante.

E1-. yo creo que, si nos ayudan porque, por ejemplo, eso de las plazas, yo me pongo muy nerviosa y no sé qué hacer porque me traicionan los nervios, luego la maestra (...) siempre me decía “contrólate ¿Qué vas a hacer cuando tengas hijos y se te enfermen?” y pues sí, hay cosas más graves que el examen que necesita que esté relajada.

En relación a la respuesta que fue cuestionada por si se manifestaban emocionales, todos afirmaron serlo y se expresó como sinónimo de “llorón” o expresividad aumentada y los espacios de mayor expresión, fueron los referidos a la interacción con familiares o parejas. Se destacó que los profesores, aunque no realimentan esta condición, si fungen como escuchas.

Para el caso de la autoconciencia, al igual que los docentes entrevistados en la problematización, los alumnos expresaron

manifestar dudas sobre lo que implica. A diferencia de los docentes, los estudiantes expresaron la necesidad de conocer a qué se refiere para poder expresar las experiencias. Un estudiante comentó:

E2-. Entiendo que es como saber quién soy, lo que me hace ser, pero ¿Nos puede decir qué es? porque veo que casi nadie entendió y decimos cosas diferentes.

Ante la solicitud del estudiante, se hizo extensivo el concepto y posterior a ello, hubo aportaciones sobre su comprensión, mismas que se combinaron con las experiencias al respecto. Una estudiante comentó asociarlo con la autoestima.

E5-. Yo pienso que es como la autoestima. Saber cómo te sientes, que eres capaz de hacer cosas y reconocerlas, lo que nos dicen los profes del “yo”.

Varios estudiantes confirmaron esta respuesta centrada en el último concepto y ahondando en otros como la autoimagen y la autopercepción. En este diálogo, se mostró recurrencia en al menos cinco participaciones, quienes asociaron el rasgo con la formación recibida en la ENOI al momento de caracterizarse.

E6-. Sí soy consciente de mí mismo. Mi asesor siempre me hace saber que voy avanzado y que tengo que reconocer eso que hago, por ejemplo, con la escritura, me costaba un buen escribir bien y ahora ya es más natural. Primero sabía que no me salía tan bien y ahora soy consciente de que lo hago mucho mejor, lo reconozco.

En este concepto, de nueva cuenta, los estudiantes asociaron la formación en la escuela con las características de su ser, no sólo en contenidos curriculares, sino en habilidades indispensables para la vida. El término de las entrevistas con los estudiantes dio pauta para entrevistar a los profesores caracterizados por mantener una función distinta a los expresados en la problematización y que se enunciaron en la población entrevistada.

En la aplicación de la entrevista, se optó por la estructura seguida con los estudiantes; se inició preguntando por el concepto de autonomía. En las cinco respuestas, se concentraron argumentos que, teóricamente, se asocian al concepto en análisis con mayor tendencia la resolución de problemas y la capacidad de decisión. Cuando se les cuestionó por las experiencias formativas para con sus estudiantes se encontró lo siguiente:

D2-. Este concepto es vital, ellos tienen que tomar sus decisiones sobre la metodología, el diseño de los ciclos de intervención en el informe, la estrategia, donde buscar y demás. No podemos decirles dónde lo busquen o cómo lo hagan, o qué vean cuando recuperan la práctica.

D3-. Es algo indispensable por qué es lo que caracteriza el documento recepcional desde sus lineamientos. El chico debe saber decidir todo lo que va a investigar, porque sólo siendo autónomo, tomando sus decisiones va a aprender a investigar.

Estas respuestas se manifestaron en la totalidad de los profesores, por lo que se asume que los asesores metodológicos, evidencian este rasgo como un compromiso de formación. Esto se observó en otras participaciones en donde expresaron, que la autonomía debe ser un rasgo ineludible para el profesor en servicio que es la meta próxima de los estudiantes que atienden.

Sin embargo, esta afirmación encontró una discrepancia al enunciar que la autonomía está centrada en la toma de decisión sobre lo propuesto en el currículum formal, lo que distancia las condiciones de decisión desde la complejidad y transdisciplina en el discurso evidenciado.

Con dicho análisis se cerró la entrevista sobre autonomía y se prosiguió a entrevistar sobre la emocionalidad. En estas concepciones, comentaron que resulta otra condición indispensable en la formación y al igual que los estudiantes distinguieron entre emoción y sentimiento.

D1-. Es indispensable, los sujetos emocionales, considero, son aquellos que pueden decir qué sienten, por qué, si es emoción o sentimiento

Estas respuestas se asociaron con experiencias en relación a la construcción del documento, enfatizando que es incluso usado como una estrategia de análisis de la práctica enmarcado como Incidente Crítico, el cual parte de reconocer la emoción para que el docente en formación inicial, identifique lo que produce la práctica.

Cabe destacar que un docente aportó lo referido a la estrategia en mención y hubo subsecuentes afirmaciones al respecto de dicha participación y aunque se les cuestionó por otras estrategias que recuperen al sujeto emocional en la formación personal y profesional, solo se confirmó lo referido a los incidentes críticos, lo que permite asumir que no existe una variedad de estrategias al respecto y que lo que se trabaja en este rasgo se centra y condiciona a la práctica, no al propio sujeto.

Finalmente, en el rasgo de la autoconsciencia, hubo algunas ideas que fueron motivo de duda para los profesores quienes expresaron no tener claridad, pero sin cuestionar sobre la referencia particular como sí lo hicieron los estudiantes. Hubo respuestas divergentes; desde lo posicionado como emotividad, hasta el posicionamiento social de reconocerse en colectivo y las respuestas sobre las experiencias, resultaron genéricas y curriculares.

D5-. Sí, los hago conscientes de que sepan que saben, que deben mejorar en todos los ámbitos, que se vayan conociendo, que sepan si conocen una teoría y si la usan correcta o incorrectamente.

D4-. Sí, sobre todo que sean conscientes de su progreso en la normal, en su vida académica.

En este rasgo, se observó mayor producción de discursos genéricos que en los dos anteriores y se centraron en la conciencia sobre lo que se hace y el futuro, sin que se decantara el hecho de la autoconsciencia que se refiere a lo que representa el sujeto desde el posicionamiento de la complejidad. Con dichos discursos, se observó que, si bien se promueven los rasgos señalados, están inclinados a la formación docente y se distancia de la formación del ser. Al ser sistematizadas, se dio paso a generar las conclusiones para dar respuesta a la pregunta de investigación y al propósito del presente estudio.

Conclusiones y resultados

La sistematización de las respuestas, se encaminó a recuperar las concepciones y experiencias de los actores en relación al objeto estudiado, mismas que se presentan a continuación. A partir de lo encontrado, se decidió enunciar el término “docencia emergente” que nos permitió agrupar varias condiciones de respuesta. Con este término nos referimos a aquellas interacciones que se observan/escuchan en lo emergente, de manera análoga con un *iceberg* pero que la significación de las mismas, para los actores que las manifiestan, está en lo sumergido, quizá hasta en la subconsciencia de lo interactuado y que se declara en los discursos que conforman las experiencias y las concepciones.

La primera condición de respuesta que se aglutina en este concepto refirió al hecho de que docentes y estudiantes replicaron respuestas, sin tener antecedentes unos de los otros, siendo significativas para ambos, pero sin ser consensuadas como tal para exponerse como una colectividad sobre la conformación del concepto y acción referida a la autonomía. Es decir, que se conforma un discurso colectivo aprobado por los integrantes de la comunidad sin que exista un consenso sobre su uso. Además, existe una percepción de manifestación de la formación transdisciplinar dentro de las aulas, referidas a la ejemplificación de la propia caracterización, misma que no se hace expresa en los

procesos formativos o como parte de los procesos académicos, por no considerarse curricular. Las concepciones de los tres términos enunciados, se traducen a procesos formales de vida fuera del currículo, de trascendencia y necesidad en y para la vida. Sin embargo, este tipo de comentarios son expresados como una enseñanza genérica y posicionan al contenido curricular, con mayor peso y trascendencia. Esto representa una relación dialéctica entre la formación para la vida, por la vía de la experiencia y la formación para la profesión, que en ninguno de los casos fue excluyente.

Estas posibilidades de formación se derivan de la significatividad de los discursos de los profesores; cuando instruyen para acceder a espacios de práctica o preparan para el examen recepcional o el de Ingreso al Servicio Profesional Docente para la obtención de un espacio laboral, mismos que se movilizan por la complejidad de formar en el último año de estudios y en la dirección de un documento recepcional, lo que no necesariamente sucede durante los tres primeros años de la carrera y que se observó con los primeros entrevistados.

La docencia emergente es pues, lo que se observa, se escucha y se acuerda como colectivo, mientras que la sumergida es lo que se obtiene de lo no declarado, no acordado, aceptado no de manera explícita, pero se observa en lo emergido. Las concepciones de autonomía y emocionalidad, se asumen desde posicionamientos teóricos, que se utilizan con frecuencia en el discurso pedagógico o en el currículo, lo que no sucedió con la autoconsciencia que tampoco es recurrente en dicha jerga. Sin embargo, en las experiencias de los tres conceptos, se asumen experiencias significativas en ambos actores. Lo anterior resulta importante en el sentido de que, se sigue formando a través de la teoría como condición positivista, sin embargo, ambas figuras mostraron condiciones de teorización, concepto perteneciente al ámbito transdisciplinar, por lo que las concepciones y experiencias de formación pueden encaminarse a esta última epistemología. Además, se destaca una relación dialéctica entre la significatividad sobre la experiencia y los conceptos en la relación docente-alumno; lo que es significativo para el profesor, puede ser retomado de la misma manera por el estudiante y finalmente que se sigue posicionando al currículo como eje formador y dictador de la realidad para ser aprobada de manera inconsciente por la comunidad y aunque existen prácticas transdisciplinares, no se enfatizan ni se matizan para tal efecto.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Kammi, C. (1987). *La autonomía en educación*. UNESCO.
- Kammi, C. (1999). *La autonomía como objetivo de educación*. ITSON.
- Kant, E. (2006). *Fundamentos de Metafísica*. Pandea.
- Linares, A. (2021). El método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje. *Revista internacional de psicología educativa*, 263-274.
- Rodríguez, V. (2016). *El sujeto emocional. La función de las emociones en la vida diaria*. THÈMATA.
- Saavedra, S. (2020). Teorización. En S. Saavedra, *Diáspora del conocimiento*. Morevalladolid.
- Sanchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, 16-41.
- SEP. (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Solano, A. (2017). El método Juku. *Comunicación educativa*, 217-239.

- Steak, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Vygostky, L. (2004). *La teoría de las emociones*. AKAL Editions.
- Wilbert, K. (s.f.).
- Wilbert, K. (2011). *Una breve historia de todas las cosas*. Editorial Kairos.
- Wilbert, K. (2018). *Psicología transpersonal*. Kairos.
- Zemelman, H. y Gomez, M. (2006). *La labor del maestro: Formar y formarse*. PAX.