CPU-e

X Aniversario

Revista de Investigación Educativa 20

enero-junio, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
© Todos los Derechos Reservados
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria

Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Profesora-Investigadora*

Correo: elsamara56@gmail.com

Dra. Leticia Pons Bonals

Profesora-Investigadora*

Correo: pbonals@hotmail.com

* Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas, México

El objetivo de este artículo es responder a la siguiente interrogante, ¿cuál es el *habitus* que caracteriza el quehacer de los docentes de educación lingüística y literaria de las preparatorias del estado de Chiapas y cómo se resisten o transforman ante un nuevo modelo curricular? Se considera como nuevo modelo curricular el propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) basado en competencias. La metodología es de corte interpretativo y busca recuperar las "voces" de los actores sociales; por lo cual, se realizaron entrevistas grupales en reuniones académicas de los docentes en cuestión. Describimos cómo han experimentado la reforma y exponemos lo que se considera el perfil profesional idóneo del docente de esta área. Asimismo, recogimos sus opiniones sobre su proceso de formación, confiriendo especial atención en cómo se ha cristalizado este proceso en el contexto de implementación de la RIEMS. Para finalizar, referimos sus propuestas de formación para dar cumplimiento a las exigencias educativas de la reforma y de la sociedad actual, las cuales dan cuenta de un *habitus* que reconoce la formación permanente de los docentes como asunto primordial para la enseñanza lingüística y literaria en las escuelas preparatorias de Chiapas.

Palabras clave: *Habitus* docente, reforma educativa, educación media superior, formación docente, enseñanza de la lengua y la literatura.

Recibido: 19 de febrero de 2014 | **Aceptado:** 20 de noviembre de 2014

This research aims to answer the following question: What are the habitus that characterize the labour of linguistic and literary education teachers in higher education institutes in Chiapas and how are they being prepared to handle de new curricular model designed by the Integral Reform of Higher Education (RIEMS, after its initials in Spanish)? Our methodology has an interpretative cut and seeks to recover the "voices" of the actors involved. Hence, we carried out group interviews during academic meetings between the faculty members under examination. We describe how they have experienced the Reform, and set forth the debate regarding the profile of the ideal teacher in this area. Likewise, we have gathered opinions about their training process, giving special attention to how this process has been crystallized in the context of the current Reform. Finally, we refer our proposals for this training in such a way as to fulfill the educational demands of the Reform and of today's society.

Keywords: Teacher habitus, educational reform, high school education, teacher training, teaching of language and literature.

Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria[1]

Introducción

El propósito de este artículo es conocer el *habitus* que caracteriza las prácticas de los docentes de escuelas preparatorias del estado de Chiapas que se encuentran al frente de los talleres de lectura y de redacción, e interpretar en qué medida se trastoca en el proceso de implementación del currículo por competencias propuesto por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

En congruencia con este propósito, nos pareció conveniente realizar este estudio desde la perspectiva del enfoque interpretativo, ya que de acuerdo con sus supuestos epistemológicos la finalidad de la investigación es comprender e interpretar las accio-

1. Este trabajo forma parte de una investigación denominada "Profesoras y profesores ante el cambio educativo. Implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en escuelas de Chiapas" (11ª Convocatoria del Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas, iniciada en 2012).

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

nes sociales desde la significación que los sujetos confieren a sus propias convicciones y motivaciones.

Por lo cual, se procuró recuperar la "voz" de los participantes, con el fin de conocer los principios bajo las cuales ellos sustentan y dirigen su ser y actuar docente en torno a los siguientes aspectos: el perfil docente, los cambios curriculares, el proceso de formación docente y los cambios que proponen para mejorar la enseñanza lingüística y literaria en las escuelas preparatorias de Chiapas.

Con respecto a la estructura del artículo, en un primer apartado se revisan los planteamientos teóricos que permiten analizar los cambios curriculares que impulsa la reforma en esta área de conocimiento; en el segundo apartado se hacen anotaciones metodológicas sobre la investigación realizada con docentes de escuelas preparatorias de Chiapas. En el tercer apartado, titulado *Resultados: la enseñanza y los límites de la reforma*, se presenta el ejercicio de interpretación que toma como base los testimonios expresados por los docentes en torno a cuatro aspectos: el perfil que identifican los docentes como idóneo para esta área de conocimiento; la implementación de los cambios curriculares propuestos por la RIEMS; las carencias identificadas en el proceso de formación docente, y los cambios que consideran pertinentes para mejorar la enseñanza lingüística y literaria, con la reforma actual.

Para finalizar se proponen algunas líneas para continuar la reflexión sobre la necesidad de acompañar los planteamientos de la RIEMS con acciones institucionales que generen las condiciones adecuadas para la implementación de los cambios que se proponen y para desencadenar el potencial transformativo del *habitus* docente en las escuelas preparatorias de Chiapas.

1. Los docentes ante la reforma: lo nuevo en la enseñanza lingüística y literaria

La enseñanza es concebida como una práctica social llevada a cabo por sujetos que ocupan una posición social determinada (pensemos en este caso en los docentes de las escuelas preparatorias de Chiapas que se encuentran al frente de los talleres de lectura y redacción), porque han transitado por procesos de formación sancionados institucionalmente y cuentan con cierto grado de experiencia. Estos sujetos actúan a partir de un conjunto de disposiciones y principios que guían sus prácticas y les permiten asumir posiciones en torno a la enseñanza lingüística y literaria. A este conjunto de disposiciones y principios Bourdieu (1997) las denomina *habitus*, en tanto son

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

> Esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Pero no son las mismas diferencias para unos y otros. De este modo, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecerle distinguido a uno, pretencioso u ostentoso a otro, vulgar a un tercero. (p. 20)

Es a partir de estos esquemas clasificatorios que los docentes toman posiciones respecto a la enseñanza y deciden, en la medida que el plan de estudios, la administración escolar y los reglamentos abren posibilidades o las limitan, cuáles temas enseñar, con cuáles estrategias didácticas, cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, desde cuál modelo curricular. Y los docentes de lingüística y literatura (como lo harán los de cualquier otra área de conocimiento) se diferencian de los de matemáticas u otra disciplina a partir de su *habitus*, que se convierte en un conjunto de "principios generadores de prácticas distintas y distintivas" (Bourdieu, 1997, p. 20), "es una especie de sentido práctico, de lo que hay que hacer en una situación determinada" (p. 40), en tanto la práctica cotidiana y reiterativa de la acción social en cierto espacio social (las escuelas preparatorias en este caso) lo ha convertido en un sistema mental y corporal de percepción, apreciación y acción.

Ante la llegada de la RIEMS, o cualquier otra reforma de corte nacional, los docentes ven cuestionado su trabajo y toman posiciones diversas. López y Tinajero (2009) plantean que "pueden impulsar los cambios, resistirlos o activamente subvertirlos" (p. 1195). Si bien es cierto que Bourdieu (1997) resalta el poder generador y unificador del *habitus,* ante una reforma educativa el *habitus* asociado a la enseñanza se ve cuestionado y lleva a pensar en esquemas de ser y hacer abiertos a nuevas experiencias de resistencia, transformación o adaptación dinámica.

Este sentido estructurado y estructurador, sistemático y contradictorio, constante y variable del *habitus* ha sido recuperado en diversas investigaciones para dar cuenta de las transformaciones en el actuar docente (San Martín & Quillaqueo, 2012) o en los procesos de generación de conocimientos (Colina & Osorio, 2004). Puiggrós (1990) reconoce la utilidad de este concepto, aunque propone enriquecerlo introduciendo en el juego estructurado-estructurador el papel activo del sujeto pedagógico, ya que participa en la lucha por la hegemonía de un discurso pedagógico. En este sentido podríamos pensar en el docente como este sujeto pedagógico que "no solamente graba los mandatos sino que los descodifica, desordena y transforma" (Puiggrós, 1990, p. 43), se convierte en constructor de discursos alternativos cuando el discurso hegemónico pretende imponerle formas de ser y actuar que contravienen los principios acordados previamente y con los cuales han ordenado la enseñanza.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Como es de nuestro conocimiento, la RIEMS pretende instituir un modelo curricular sustentado en un enfoque educativo por competencias, mediante la implantación de un Marco Curricular Común (MCC), con la finalidad de crear un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que, a su vez, integre las diversas modalidades de la educación media superior en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008a, 2008c, 2008d, 2009).

Con relación a la enseñanza lingüística y literaria, la cual se distribuye en cuatro talleres de lectura y cuatro talleres de redacción en las escuelas preparatorias de Chiapas y se encuentra ubicada en el campo disciplinar de la comunicación, la RIEMS propone modificaciones sustanciales en la forma en que los docentes deben entender este tipo de educación. Primordialmente, sugiere un enfoque basado en el desarrollo de competencias comunicativas útiles para la vida social y alejado de un modelo tradicionalista o historicista centrado más en la enseñanza de la gramática de la lengua y la historia de la literatura. De esta manera, el MCC refiere una serie de competencias disciplinarias básicas; se busca que los estudiantes sean efectivos en la emisión y comprensión de mensajes orales y escritos; que puedan exponer y argumentar con claridad ideas y opiniones; que aprecien la diversidad cultural; que valoren de forma constructiva el arte, la literatura y los diferentes medios de comunicación; que utilicen las tecnologías actuales para resolver dudas y buscar información; entre otras (SEP, 2009b).

Como bien sabemos, toda reforma sin la implicación dinámica de los docentes está destinada al fracaso, porque los docentes la perciben como una imposición que confronta su *habitus* con el discurso hegemónico que impulsan los diseñadores,

> en buena medida la puesta en práctica de cualquier reforma educativa, y con mayor razón una tan compleja como la que ahora vivimos, depende del diseño de su implantación. Este diseño a su vez está relacionado con la competencia de los actores para realizarlo y llevarlo a la práctica. (Zorrilla, 2001, p. 19)

Los docentes suelen experimentar, no sin razón, las reformas con cierta suspicacia, ya que son considerados con frecuencia simples ejecutores por los diseñadores de las mismas. En gran medida, esto se debe a que las reformas educativas en México han perdido legitimidad, en el sentido de que son más bien acciones que ejecutan los gobiernos en turno, por lo que son percibidas por los docentes como procesos efímeros que no inciden de manera trascendente en su trabajo cotidiano.

Una reforma educativa pretende modificar el *habitus* docente y abre un espacio de tensión entre la reproducción y la generación de nuevas creencias y prácticas de enseñanza, con las que los profesores buscan justificar su trabajo. Con esto se explica la emergencia de actitudes de desconfianza y temor ante la implementación de un

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

cambio que puede afectar sustancialmente la manera en la que ellos enseñan, sobre todo cuando no se sienten formados para enfrentar dicha transformación. Entonces, se puede aseverar que toda modificación comporta, con frecuencia, una cierta resistencia al cambio por las múltiples implicaciones que tiene en la vida cotidiana del aula.

2. Acercamiento a los docentes de las escuelas preparatorias

Los sentidos que los docentes le otorgan a sus prácticas académicas y su actuar, entendidos como *habitus*, frente a los cambios que provoca la propuesta curricular de la RIEMS, se planteó como el objeto de estudio de una investigación que incluyó a docentes que imparten los talleres de lectura y redacción en las escuelas preparatorias del estado de Chiapas (38 ubicados en escuelas de la capital, Tuxtla Gutiérrez, y 12 de preparatorias foráneas). Algunos de los resultados de dicha investigación se exponen en este artículo en el que se recuperan fragmentos de sus respuestas.

Los docentes fueron convocados y entrevistados en grupos. Esta técnica de recolección de información nos pareció la más conveniente porque nos permitió contar con información suficiente en un tiempo preestablecido; además, por ser una técnica que genera espacios dialógicos de reflexión en los cuales los actores sociales no sólo informan sobre sus opiniones, creencias y sentimientos, sino también construyen a varias voces un discurso polifónico que los trasciende individualmente y los constituye como colectivo que comparte una adscripción identitaria. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron para su posterior análisis. Lo que aquí se expone es resultado de este proceso.

Las categorías que ordenan el cúmulo de información vertida por los docentes en estas entrevistas son planificación docente y formación docente. Al interior de cada una se identificaron distintos nodos sobre los que giraron los diálogos. En el caso de la planificación docente: reconocimiento, formas, sustentos, propósitos, definición de contenidos, actividades de aprendizaje, materiales didácticos, evaluación y propuestas de mejora. En cuanto a la formación docente: definición del proceso, definición del perfil docente, la formación en la RIEMS, espacios y necesidades.

Cabe mencionar que los entrevistados se consideraron informantes clave, en el sentido de que nos aportaron información relevante, por lo que se estableció como criterio de inclusión el que estuvieran implicados ya sea en procesos anteriores de modificación curricular en el nivel medio superior o en acciones vinculadas con la RIEMS, como la elaboración de los programas. No obstante, también se buscó la he-

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

terogeneidad, por lo que se procuró que estuvieran adscritos a variados centros escolares; que algunos contaran con larga trayectoria con experiencia acumulada y otros incorporados recientemente a la docencia; asimismo, que sus perfiles de formación profesional fueran diversos.

La educación media superior en el estado de Chiapas se imparte en planteles escolares que forman parte de diversos subsistemas. En una investigación realizada por Oliva (2011, p. 21) se anota lo siguiente:

> El Colegio de Bachilleres de Chiapas administra 77 planteles de bachillerato general, 88 planteles de la modalidad Educación Media a Distancia, además de cuatro planteles de Bachillerato intercultural. El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chiapas dirige la oferta educativa en 31 planteles; el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica conduce la administración del servicio en 12 planteles; la Representación de la SEMS, administra 31 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, 14 Colegios de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, así como un Centro de Estudios Tecnológicos del Mar; la Dirección General de Bachillerato tiene el control administrativo del único Centro de Bachillerato Pedagógico en el estado; mientras que *la Dirección de Educación Media Superior oferta la educación media, mediante bachillerato general, por medio de 88 preparatorias del estado*, 95 telebachilleratos, así como dos bachilleratos técnicos terminales y dos en la modalidad bivalente, además de la regulación de las instituciones privadas (las cursivas son nuestras).

Las escuelas preparatorias dependen de la Dirección Media Superior de la Secretaría de Educación de Chiapas y frente a la RIEMS mostraron cierta autonomía y capacidad de agencia al enfrentar a las autoridades y exigir su participación en el diseño de los nuevos programas educativos, incorporando en ellos el enfoque por competencias.

El proceso fue coordinado por el Grupo Técnico Académico (GruTA) de este subsistema, cuyos integrantes dejaron en libertad a los docentes para replantear la metodología de diseño de sus programas de asignatura, asumiendo sus propios formatos. Los programas se diseñaron en el período inter-semestral previo al inicio de cada ciclo escolar.

Haciendo un análisis de este proceso, Oliva (2011) concluye que la RIEMS ha sido asumida mediante un proceso en el cual algunos profesores, convocados como representantes de áreas de conocimiento a reuniones de nivel regional y estatal, han logrado generar cierta capacidad de cambio que se refleja cuando asumen la reforma de una manera específica, significando y contextualizando los planteamientos de la reforma en los programas de las asignaturas que ellos mismos diseñan. Sin embargo Pons, Chacón y López (2014) observan que en las escuelas tiende a prevaler un senti-

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

miento de exclusión por parte de aquellos que no lograron participar en estas reuniones; para ellos la reforma sigue siendo una imposición, pues sólo participaron unos cuantos docentes quienes no socializaron la información posteriormente.

En el área de conocimiento de comunicación los docentes de las escuelas preparatorias imparten cuatro talleres de lectura y cuatro talleres de redacción (del primero al cuarto semestre) en los que han distribuido los contenidos de lingüística (en los talleres de redacción) y de literatura (en los talleres de lectura).

3. Resultados: la enseñanza y los límites de la reforma

En este apartado se interpretan los testimonios que permiten comprender la relevancia que tiene para los docentes de escuelas preparatorias del estado de Chiapas, quienes se encuentran al frente de los talleres de lectura y redacción, el reconocimiento de *habitus* en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura. La presentación de estos resultados se ha organizado en los cuatro siguientes rubros: el perfil docente que alude a quién puede ser docente en esta área de conocimiento, la implementación de los cambios propuestos por la RIEMS, las carencias que detectan en el proceso de formación de la RIEMS y las sugerencias para mejorar la enseñanza lingüística y literaria.

3.1. El perfil docente en disputa

Toda reforma educativa exige acciones formativas orientadas a los actores involucrados y, a la par, en éstas subyace un perfil docente. La RIEMS determina el perfil del educador del nivel medio superior mediante la referencia de una serie de capacidades para garantizar el desarrollo de las competencias enunciadas en el MCC (SEP, 2008b). De manera alterna, los docentes han configurado un *habitus*, asociado a la identidad del profesional de esta área, no del todo desarticulado de las exigencias de la RIEMS, en cuanto a la orientación de la enseñanza y el desarrollo de competencias, como confirmaremos más adelante.

Los docentes que trabajan asignaturas relativas a la educación lingüística y literaria en las escuelas preparatorias de Chiapas son, en su mayoría, egresados de licenciaturas en Letras, Lengua y Literatura o similares, así como de Pedagogía y Comunicación. Se considera que los egresados de las primeras poseen un perfil profesional ideal, mientras que los de las dos últimas tienen un perfil afín.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, algunas escuelas prefieren contratar a comunicólogos, porque desde la perspectiva las autoridades escolares éstos suelen ser

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

más creativos en sus estrategias didácticas, y los del campo de la Lengua y Literatura son considerados menos dinámicos en su práctica educativa. Así lo refieren algunos docentes de formación inicial en el área de comunicación y literatura:

> La escuela donde trabajo prefiere más a los maestros de comunicación… los comunicólogos somos un poquito más inquietos, más interactivos con los chavos, y tenemos un poco más de proyectos enfocados siempre con lo actual… la escuela se ha enfocado en llamar más a comunicólogos que a los licenciados en literatura… Mi escuela tiene ese favoritismo, vamos a llamarle así, y ¡qué bueno que así sea!, porque prefieren cuando salen las convocatorias para cubrir interinatos o para horas de redacción o de lectura, prefieren a los licenciados en comunicación. Y su argumento de estos directores, pasados por la comisión dictaminadora, es de que los comunicólogos tenemos un poquito más de chispa que los que son literatos. (Daniela)

En contraste con esta posición, otros docentes opinan que ésta es una perspectiva institucional que prioriza una enseñanza sustentada en un "activismo" poco reflexivo y que los egresados de las licenciaturas del campo de la comunicación no poseen la formación disciplinaria ni los consumos de lectura pertinentes para impartir, específicamente, los talleres de lectura, como opina Laura:

> En mi caso personal mi experiencia ha sido diferente, yo estudié literatura y cuando llego a la prepa, también con otros interinos de comunicación [me doy cuenta] que para empezar no tenían hábito de lectura, los maestros, los comunicólogos, o sea para empezar, y cuando les toca literatura [son una] verdad nulidad, son los maestros que yo conocí, ¿no?, la experiencia que yo tuve, no son todos. Hay dos maestras que son de comunicaciones, pero que se pusieron las pilas, porque ahora sí que no tenían ni la menor idea de los contenidos y ellas se pusieron a estudiar… se pusieron a investigar y tuvieron la humildad de acercarse y de trabajar en equipo… pero también así como ellas, hay otra que no más no. (Laura)

Algunos profesores egresados de licenciaturas en comunicación admiten que tienen limitaciones de formación profesional cuando imparten los talleres de lectura, así que procuran superarlas al buscar la asesoría de docentes del campo de la literatura con más experiencia y al asumir su propio proceso formativo, como podemos corroborar en el siguiente relato:

> No hay una formación cuando llevamos la licenciatura, al menos los comunicólogos, por eso tú decías tal vez eso, que no sabemos nada de eso, de literatura, y ahí sí nos meten nuestra "calzoneada" ustedes, porque ahí sí ustedes se preparan más en ello. Yo decía que elegían más a los comunicólogos pero para dar la materia de redacción, porque se da, se presta, pues, se presta muy rápido para el comuni-

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

> cólogo y el alumno se ve que entiende un poquito más rápido y más producción reflejada en esa materia. Y cuando a mí me dan las horas, salí corriendo a buscar a la maestra Elena. Ella me dijo: "mira, nena, éstas son las antologías que yo llevo". Porque yo dije: "¿y ahora qué hago?". O sea, lo de redacción, cuando vi el programa de redacción, ¡ah!, dije yo, "qué bonito", pero abajo venían las de lectura, pues dije "¿y esas qué?, también las voy a dar, ¿no?" Y no puedes decir que "no", si ya te las están asignando. La maestra muy linda me explicó, "ah, bueno", entonces, ya empecé a buscarlo, o sea, ya de una forma individual nos empezamos a preparar y todo. (Diana)

Por otro lado, Laura estima que las supuestas limitaciones de los comunicólogos para impartir los talleres de lectura obedecen más bien a un problema de estructura curricular, en el sentido de que estos talleres están más orientados a la enseñanza de la historia de la literatura que a la lectura. Así, de acuerdo con su opinión:

> Es un problema también del currículum, porque el Taller de lectura de preparatoria es más bien un Taller de literatura, no es un Taller de lectura y obviamente al enfrentarse ellos [los comunicólogos] con temas, no tanto de cuestiones de comprensión de lectura, sino más bien de historia de la literatura, pues ellos tienen esa carencia ,¿no? (Lucía)

Estos discursos docentes enmascaran una lucha por la apropiación y el dominio de un campo profesional, así como un conflicto en la definición del *habitus* y de la identidad de los agentes de dicho campo. Pese a estos debates sobre la idoneidad del perfil profesional de los docentes de los talleres, se toma como base el principio de distinción entre el subcampo de la lingüística (terreno de los comunicólogos) y el subcampo de la literatura (terreno de los literatos) para acordar que los dos tipos de profesionistas se ajustan al perfil requerido, y que es más relevante la actitud del profesor, así como la manera en que asume su práctica profesional y su ser docente:

> Siento definitivamente que cualquiera de las dos [profesiones], siempre y cuando el maestro sea un investigador, que tenga siempre la curiosidad, que siempre busque, que implemente, que cree, y puede ser afín cualquiera de las dos, yo siento, por querer ser conocedor de su quehacer, ¿no?, entonces, en ese sentido el papel primordial es el del maestro, la actitud del maestro, ¿sí? (Elena)
>
> Obviamente depende mucho de la actitud, si yo me doy cuenta de mis carencias y tengo una actitud de humildad y además quiero ser docente, porque quiero serlo, porque tengo la vocación; porque creo que ahí depende mucho de lo que decía ella, ella tiene la vocación de ser maestra, o sea, es comunicóloga pero tiene el ímpetu, el deseo de ser maestra y eso le ha hecho a ella buscar estrategias y estudiar y prepararse y demás, para ser maestra; pero si nada más estoy, llego porque me

enero-junio, 2015 | ISSN 1870-5308
© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

> ofrecieron esta chamba y no tenía de otra, pues así sea comunicólogo o sea literato, o sea lo que sea, no voy a dar lo mejor de mí, porque voy a estar frustrado ¿no? (Laura)

Los docentes han asumido que los distintos perfiles profesionales se adecuan a la distinción que establecen entre los talleres de lectura y redacción; sin embargo, en el tema de la enseñanza esta distinción ha generado problemas que van más allá de la disputa por el perfil docente y colocan el debate en el campo del conocimiento: ¿por qué separar la enseñanza de la lectura de la redacción?, ¿qué espera el currículum de las escuelas preparatorias con respecto de esta área de conocimiento? Las respuestas a estas preguntas se abordan a continuación.

3.2. La implementación de los cambios propuestos por la RIEMS

Pese a las inercias pedagógicas y a las actitudes de recelo ante al cambio, los docentes de las preparatorias del estado consideran que es impostergable una reforma en la educación media superior y ponderan el enfoque educativo de la RIEMS; aunque precisan que la concreción de la misma en el estado de Chiapas no ha sido la adecuada, ya que no perciben mejoras en la práctica académica en las aulas. Leonardo comenta al respecto:

> Yo creo que era necesaria la reforma, sí era necesaria, creo que siempre hay que hacer cambios porque si no nos quedamos como estancados, como inertes. Me gusta mucho la reforma, y lo he manifestado en otros espacios, me gusta mucho la reforma desde la política y desde el proyecto nacional, lo que no me gusta es cómo la están aplicando aquí. (Leonardo)

Asimismo, se admite que el modelo educativo propuesto por la RIEMS no ha sido comprendido del todo por los docentes y que la planificación didáctica está todavía regida por los contenidos conceptuales a enseñar y no por la búsqueda del logro de ciertas competencias. Dicho de otra manera, la adaptación de la reforma a nivel institucional, escolar y áulico comporta una complejidad que, a veces, los profesores asumen con dificultad:

> La reforma está bien, pero la forma en que se está llevando… La vez pasada dijeron más o menos que tal vez era como un teléfono descompuesto, que aquí nos llega ya de otra manera, y ya a la hora de aplicarla es otra cosa también. La verdad tenemos muy poco conocimiento algunos de esto. (Elena)
>
> A partir del 2000 se hace otro cambio y luego viene lo de competencias, pero así a grandes rasgos, aquí hay un problemas bastante fuerte, que la gran mayoría de nosotros no hemos entendido qué son las competencias, para empezar […]. Nos

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz

> convocan para que nosotros, con ese conocimiento, podamos armar los nuevos programas y el asunto es que siempre estamos en que primero los contenidos, y se supone que con competencias es primero las competencia. (Alonso)

La inconformidad de los docentes con relación a la RIEMS se focaliza esencialmente en el nivel institucional, en su aplicación concreta y el papel que los directivos de la SEP, la Dirección de Educación Media y el sindicato han jugado en Chiapas; sobre todo existe un gran malestar respecto al proceso de construcción de los programas de estudio. Según los profesores, los programas oficiales suelen estar muy alejados de sus propuestas iniciales, dado que la versión definitiva de los mismos no recuperó sus aportaciones, las cuales, desde su perspectiva, fueron obviadas, no obstante el intento de la SEP de democratizar el proceso. Argumentan que la injerencia del sindicato, que priorizó sus intereses políticos, contaminó el proceso; particularmente cuando se elaboró una primera versión de los programas de primer semestre, pues observaron que no se dieron en los mismos cambios reales y que los programas estaban simplemente "maquillados". Esto ha generado un sentimiento de enojo y frustración de los docentes, pues no se asumen como parte de la RIEMS y creen que no están siendo tomados en cuenta, como podemos verificar en el siguiente comentario:

> Nosotros nos reuníamos, ¿se acuerda, maestro?, con Sandra y otros compañeros para realizar los programas, estuvimos talachando muy duro, muy fuerte… éramos de diversas prepas. Nuestra molestia, nuestro coraje es que esos programas que se hicieron junto con Secretaría y Sindicato, cuando nos entregan ya supuestamente el oficial, ya nada de lo que escribimos estaba ahí, ni las competencias que nosotros considerábamos, no cuadraban y son los que tenemos actualmente, esos programas. (Diana)

El sentir de los docentes es auténtico y, no sin razón, justificado; no obstante, no hay que olvidar que todo cambio es complejo en sí, pues se ponen en juego múltiples intereses y maneras de entender lo educativo, por lo que muchas sugerencias, que los maestros consideraban relevantes, se diluyeron en la versión final de los programas.

> Pero influyó mucho el sindicato… yo hablaría de manera muy vulgar de que nos dan atole con el dedo, porque nos ponen a trabajar, hacemos un trabajo y ellos ya tienen elaborado otro y ése es el que presentan como un resumen de lo nuestro, de todos los maestros del estado. Es una burla, pero desgraciadamente decían que hay más política, es que la educación es política. (Alonso)
>
> El sindicato se ha apropiado, que no le corresponde, forma su grupo académico y dice "vamos a hacer los programas" y nos invitan pues a, ahí a… ¿cómo se llamaría?, legalizar el asunto, a darle legalidad y, creo, hasta donde sé los chismes, no estoy segura, contratan ellos a unos maestros de la UNACH, nos invitan a determi-

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

> nadas pláticas y conferencias y ahí se arma y resulta que de repente ya nos llegan, "estos son los programas, aquí están los programas de primer semestre". (Ana)

El cambio de programas, además de desconocer sus propuestas, no es suficiente para mejorar la enseñanza en esta área de conocimiento. La siguiente afirmación de Laura sintetiza el sentir de los docentes con relación al papel que juegan ellos en la reforma y al hecho de que los cambios para mejorar la enseñanza no se limitan a la elaboración del programa de estudio, sino implican un cambio de actitud y de modelo de enseñanza:

> Reforma es un cambio, ¿no?, sobre todo… pero comprender qué es el cambio de actitud del docente, ¿no?, del cambio del paradigma del docente, ya no pensar en el maestro como dador de conocimiento sino como el que aprende, ¿no?, aprende y apoya al estudiante. (Laura)

El otro gran reclamo de los docentes es que las innovaciones no han sido de fondo, pues la reforma pudo significar la coyuntura de un cambio profundo de estructura curricular, que superara la simple modificación de los programas. En las preparatorias del estado, existe una fuerte inconformidad en cuanto a la organización curricular actual de las asignaturas relativas a la educación lingüística y literaria. Alonso y Laura nos narran las circunstancias que definieron la ordenación actual de las asignaturas:

> En el [hotel] María Eugenia hubo una reunión hace ya bastantes años, donde todos los de lectura y redacción, sobre todo de la Costa, pedían incremento de horas porque nada más teníamos tres horas, para lectura y redacción. Entonces, el que estaba de Director de Preparatorias dice: "perfecto, horas hay muchas, ¿qué es lo que proponen?" "No, pues que desaparezca literatura y que en lugar de literatura quede como Taller de lectura y aparte el Taller de redacción". Resulta que todo lo que es literatura, lo que era el programa de Literatura I y Literatura II pasa a lectura y en lugar de ser Lectura I y Lectura II, como son cuatro semestres, pues Lectura I, Lectura II, Lectura III y Lectura IV. (Alonso)

Los profesores, conscientes de que las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura no pueden enseñarse por separado, acordaron abordarlas de manera conjunta en el aula, pese a que en la programación "oficial" estuviesen separadas por las razones laborales antes expuestas. Sin embargo, desafortunadamente, la desarticulación se hizo realidad en la práctica por cuestiones que impidieron su operación, como la distribución de horas y los tipos de contratación de los docentes.

Algunos docentes opinan que es necesario reestructurar los programas, fusionar los talleres de lectura y de redacción en una sola asignatura e incorporar el Taller de literatura. La RIEMS puede significar una gran oportunidad de cambio; pero desde la perspectiva de los docentes, la SEP y el Sindicato no han querido asumir los riesgos políticos y administrativos que dicha transformación implicaría. Un profesor opina:

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

> Tuvimos la oportunidad, por la reforma curricular, de reestructurar los programas, los planes de estudio, tuvimos una oportunidad maravillosa para hacerlo, no se hizo… Creo que deberíamos o debemos de volver a armar Taller de lectura y redacción y, por otro lado, Taller de literatura, para poder trabajar de una manera más eficiente estas áreas. (Leonardo)

En este sentido, la reforma no expresa un cambio real, en tanto la estructura administrativa y las condiciones laborales se mantienen como antes, y los docentes consideran que, en cuanto al campo disciplinar, son más las cuestiones que debieran discutirse acerca de a la enseñanza lingüística y literaria, ya que el simple cambio de formatos para presentar los programas o la inclusión de las competencias en éstos no afecta las prácticas de enseñanza.

3.3. La formación docente en el contexto de la RIEMS

La SEP, en el marco de la RIEMS, ha realizado acciones de formación docente –cursos y diplomados– para facilitar la implantación del MCC en sus diversos niveles de concreción.

Desde la perspectiva de los docentes, estos diplomados en competencias no responden a sus necesidades de formación, pues están sobrecargados de actividades que no propician la interactividad entre los participantes y, además, no aportan a la formación didáctica y disciplinaria de los docentes. Transcribimos algunas opiniones al respecto:

> Una masacre de actividades porque no te dan ni chance de respirar. (Diana)
>
> Además, no puedes hablar con la gente en el curso, o sea, no tienes el tiempo de interactuar, tú nada más mandas y te regresan, todo es virtual. Entonces todo es completamente deshumanizado… No hay el nivel de reflexión y análisis que se supone que debía haber. (Lucía)

Las críticas de los profesores respecto a la manera que está estructurado el diplomado de competencias docentes que impulsa la SEP a través del Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems) son muchas. Este diplomado contempla 200 horas de cursos, organizadas en tres módulos a partir de los cuales se espera que los docentes estén capacitados para impulsar el enfoque por competencias (Profordems, 2014).

Quienes lo han cursado admiten que "sí funciona", o sea que han adquirido nuevos saberes, aunque señalan con severidad el bajo impacto que ha tenido en su práctica educativa. En otras palabras, el diplomado no siempre incide en la mejora del trabajo en el aula, ya que los docentes aprenden cómo responder a las instancias

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

evaluadoras, o bien, cuáles son y en qué consisten las competencias, pero no saben cómo desarrollarlas en su trabajo cotidiano en el salón de clases; es decir, el nivel de concreción áulica del modelo de la RIEMS no se ha atendido, como explica amplia y oportunamente Laura:

> En mi caso particular, sí me ayudó, [...] porque sí me dio mucha idea sobre gestión escolar, sobre cuestiones administrativas. [...] Pero en el aula, bueno, sí te da idea de cómo trabajar ciertas cuestiones que tienen que ver con el aula. (Laura)
>
> Sobre didáctica o sobre la formación disciplinaria "no"; tiene que ver más con cuestiones administrativas, cómo administrar el tiempo en clase, cómo administrar la evaluación con mis alumnos, cómo administrar el trabajo de los estudiantes, cómo..., o sea, cómo administrar mi relación con mis compañeros. (Leonardo)

En general, la opinión de los docentes sobre estas acciones de formación de la RIEMS no suelen ser positivas, "porque hay gente que ha llevado también el diplomado y sigue enteramente en lo mismo, en el mismo canal que como estaba antes" (Leonardo), ya que "así como entraron, así salieron" (Alonso).

Asimismo, circulan rumores, que los confunden y enfadan, sobre el posible despido de aquellos que no han estudiado el diplomado, o bien sobre el probable descuento del costo del diplomado en el caso de no concluirlo; por lo que algunos lo cursan por temor a las sanciones de carácter administrativo, no obstante la inconformidad y el escepticismo sobre la utilidad del mismo. Leamos un comentario al respecto:

> He escuchado: "vamos a llevar el diplomado," porque se ha corrido el rumor de que aquellos que no lo lleven los van a cesar o liquidar, algo les van hacer, ¿no? Y digo "bueno, sí, yo tengo un trabajo, no me pueden correr así nada más porque sí". (Lucía)

En otro tenor, no todas las acciones sobre formación en el contexto de la RIEMS son percibidas por los docentes como intervenciones desafortunadas. Ellos ponderan los cursos que fraguan espacios interactivos, en los cuales tienen la oportunidad de analizar y reflexionar sobre las vivencias experimentadas en el aula con sus pares:

> Al menos cuando empezó el discurso de... RIEMS y el discurso en torno al programa de competencias, a mí me gustó... nos dieron varios cursos, dieron el curso de elaboración de programas, dieron cursos sobre didáctica, sobre competencias... dieron cuatro cursos... era interesante porque ahí se discutían muchas cosas que tienen que ver..., y llevaron a puro maestro de lectura y redacción y discutimos todo lo que tenía que ver con el proceso de la enseñanza. Y de ahí, los quitaron. (Luis)

Excepto estos casos aislados, en general las acciones de formación han estado más orientadas a la difusión y conocimiento del MCC. Los cursos y diplomados no han estado coordinados por conocedores del campo disciplinar en cuestión, que no sólo

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

dominen el nuevo modelo curricular, sino que también posean saberes relativos a la didáctica de la lengua y la literatura y a las ciencias del lenguaje que sustentan al enfoque comunicativo por competencias propuesto por la RIEMS. Lo más crítico es que estas acciones de formación no han generado espacios dialógicos de reflexión. Fraguar una reflexión crítica que oriente un proyecto de formación serio y comprometido es, desde nuestra perspectiva, una tarea insoslayable.

Para finalizar este apartado, concluimos que las acciones de formación implementadas por la RIEMS, como los diplomados en competencias que constituyen un requisito para lograr la certificación, no son del todo apropiadas ni suficientes, en el sentido de que dichos diplomados han descuidado áreas de formación que los maestros creen relevantes para afrontar un complejo, abrumador y desconcertante escenario educativo.

3.4. Un habitus *docente orientado al cambio*

¿Cuáles son los principios y disposiciones de los docentes con respecto a la enseñanza lingüística y literaria en las escuelas preparatorias de Chiapas? Los docentes reconocen que las necesidades formativas se han acrecentado, dado que la realidad actual requiere de un docente que afronte múltiples desafíos. Además, aceptan que el perfil docente propuesto por la RIEMS es válido y necesario para afrontar los retos de esta compleja realidad social. De igual manera, admiten que no están suficientemente formados para enfrentar estas exigencias y que las autoridades educativas se muestran más interesadas en vigilar el cumplimiento de una serie de cuestiones administrativas –como la elaboración de programas y acciones simuladas de planificación didáctica– y no en atender oportunamente los procesos de formación.

Asimismo, convienen en que no habrá "reforma" si no se pone en funcionamiento una serie de acciones de formación que les garantice el "acompañamiento" pertinente, a fin de cristalizar en el aula las intenciones de la RIEMS. En consecuencia, proponen que dichas autoridades asuman el proyecto de formación docente.

Es importante explicar que el *habitus* que orienta las prácticas de enseñanza en el campo de la lengua y la literatura parte del reconocimiento del papel activo de los docentes. El cómo ellos entienden su papel como educadores ha determinado las formas en que han asumido y construido sus propias trayectorias de formación. La gran mayoría opta por una concepción de la educación centrada en el aprendizaje, por lo que comparten la creencia de que los profesores de este campo deben enseñar de acuerdo con los intereses y necesidades del estudiantado y propiciar escenarios reales para que desarrollen sus competencias lingüísticas y literarias.

enero-junio, 2015 | ISSN 1870-5308
© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Para trabajar el enfoque por competencias, estos docentes concuerdan en que es insoslayable la formación y actualización disciplinarias, ya que es el punto de partida en la toma de decisiones relativas a la planificación de la enseñanza de la literatura y la reflexión lingüística. En este sentido podemos afirmar que el *habitus* docente en esta área de conocimiento prioriza, al menos a nivel del discurso que han construido, acciones permanentes de formación en diversas direcciones, entre las que destacan las siguientes: disciplinaria, didáctica, en el trabajo colegiado, para mejorar las competencias comunicativas y para el uso de las TIC. Lo contradictorio es que, a pesar de que estos sean aspectos que la misma RIEMS reconoce, no existan condiciones institucionales para impulsarlos en la realidad. En este sentido parece dominar una lógica administrativa que imbuye el campo escolar e impide desarrollar el potencial transformativo que caracteriza el *habitus* docente.

3.4.1. Formación disciplinaria

Ubicamos tres grupos de profesores con necesidades diferentes de formación disciplinaria. En primera instancia, están aquellos egresados de licenciaturas en las que los contenidos lingüísticos y literarios fueron abordados con bastante ligereza en su formación inicial.

Otros docentes, situados en un enfoque historicista o formal de la enseñanza de la lengua, opinan que los contenidos adquiridos en su formación profesional sobre historia de la literatura, crítica y teoría literaria, fonética y fonología, morfosintaxis y semántica no son suficientes para analizar la estructura de la lengua y las obras literarias.

Finalmente, un tercer grupo (afortunadamente el más numeroso), ubicado en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, considera que el propósito primordial de este tipo de educación es mejorar el uso lingüístico y en esta tarea de nada sirve enseñar gramática e historia de la literatura, por lo que proponen una formación docente orientada en el conocimiento de las nuevas ciencias del lenguaje (pragmática, sociolingüística, lingüística del texto, análisis del discurso…), cuyo conocimiento apenas se ha impulsado en los campos de conocimiento en los que se han formado inicialmente.

La actualización disciplinaria no se trata de adquirir nuevos saberes para ser enseñados, posteriormente, a los alumnos, sino de realizar una transposición didáctica de esos saberes; es decir, aprehender un contenido disciplinario que genere nuevos conocimientos, entre ellos el saber didáctico-pedagógico que permite tomar decisiones sobre cómo enseñar la disciplina.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

3.4.2. Formación didáctica

Los docentes juzgan que no es suficiente con el dominio de los contenidos disciplinarios y que es necesaria una formación didáctico-pedagógica. Podemos inferir que la concepción imperante sobre la formación didáctico-pedagógica es de orden instrumental, pues se advierte en los comentarios previos que se confina a la misma a la adquisición de técnicas, estrategias y métodos para mejorar la enseñanza; es decir, no se relaciona con la conformación de una actitud crítica e indagadora orientada a la reflexión sobre la práctica educativa.

Desde la mirada de los profesores, la necesidad de formarse en este ámbito está alentada por la intención de enmendar una carencia en la formación profesional inicial, ya que, excepto los pedagogos, admitieron no haber recibido formación en este campo durante los estudios de licenciatura, o bien que ésta fue deficiente.

No obstante, los maestros asumen su proceso de autoformación y dada la consideración de la relevancia de la formación didáctico-pedagógica, algunos han procurado con cursos, maestrías o diplomados superar sus limitaciones; aunque se pondera la exigencia de que esta formación esté orientada a la didáctica específica de la disciplina, sobre todo porque cursos de esta índole podrían significar la oportunidad para compartir y reflexionar con los pares problemáticas que atañen específicamente a su campo.

Cabe puntualizar que los docentes no saben cómo afrontar los problemas de los estudiantes relativos al desinterés, la dispersión académica, la inasistencia, la definición de la sexualidad, la ausencia de valores, la deserción escolar, conflictos familiares, entre otros; por lo que la demanda primordial es una formación en el campo de la psicología y la psicopedagogía, debido a que les resulta complejo comprender las diversas necesidades de los alumnos en la edad de la adolescencia. La gran preocupación de los profesores estriba en la conciencia de que el mundo de la escuela está desarticulado del mundo social de los estudiantes.

Por ello, el planteamiento de los docentes con relación a su formación psicopedagógica no se limita a la demanda de una capacitación de orden instrumental, sino una formación que les permita comprender la realidad social para articular el mundo cotidiano de los jóvenes con el mundo de la escuela.

3.4.3. Espacios de trabajo colegiado

El perfil del docente propuesto por la RIEMS contempla el trabajo colegiado a través de los siguientes atributos: "Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos o miembros de la

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

comunidad" (SEP, 2008b, p.4); o bien, "Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica" (SEP, 2008b, p. 2). En concordancia con esto, los profesores consideran que el trabajo colegiado propicia espacios de formación y transformación que inciden en la mejora de las prácticas académicas cotidianas. No obstante, se observa en sus discursos un trabajo realizado en el aislamiento. Es decir, el trabajo colegiado es una práctica académica no instituida del todo.

Los motivos por los que no participan los docentes con sus pares de academia en actividades de carácter colaborativo son diversos: ausencia de una cultura escolar que promueva el trabajo colectivo, desinterés de los mismos docentes, conflictos personales, resistencia generada por el temor al cambio, falta de liderazgo, poco interés de las autoridades administrativas de impulsar el trabajo en equipo, entre otras.

Sin embargo, queremos enfatizar que en las entrevista grupales los docentes se muestran participativos; en otras palabras, al experimentar cotidianamente prácticas académicas solitarias, están deseosos de ser escuchados, de compartir saberes, de interactuar con otros, de aprender de los demás colegas, por lo que algunos procuran involucrarse con colegas de otras áreas para evitar el aislamiento.

En algunas preparatorias sí existen acciones, aunque incipientes, de trabajo colegiado para planificar el trabajo docente o buscar la transversalidad entre las diversas asignaturas, no obstante éstas no se realizan de manera sistemática o se desvían hacia el llenado de formatos y actas administrativas, impidiendo la construcción de espacios de reflexión y planeación de acciones concretas.

De esta manera, para algunos docentes el trabajo compartido es una alternativa de profesionalización que incide en la mejora de la enseñanza, al facilitar la transversalidad entre las diferentes asignaturas, dado que aprender a leer y escribir es un asunto que no sólo le compete a la educación lingüística y literaria, sino a todas las materias del currículum.

3.4.4. Mejora de la competencia literaria

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la literatura, en el que se fundamenta la RIEMS, prioriza el fomentar en el alumno el gusto por la lectura y el ejercicio de la escritura literarias, alejándose con ello de las perspectivas historicista y formal de la enseñanza de la literatura. Dicho de otra manera, se busca el desarrollo de la competencia literaria, entendiendo por ella la posibilidad del uso y disfrute de los textos literarios, así como los conocimientos, habilidades o hábitos que hacen posible la comprensión y producción de los mismos.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Esto comporta una serie de exigencias para el docente, como ser creativo e innovador, poseer él mismo el hábito y el gusto por la lectura y estar capacitado para formar lectores, es decir, que cuente con una metodología idónea para lograr tal fin. En este contexto de reflexión, una de las exigencias formativas de los docentes está relacionada con la baja competencia literaria de algunos de ellos. En efecto, los mismos docentes enfatizan la carencia de hábitos lectores de sus colegas. Es difícil pensar que alguien sin competencia lectora pueda generar en sus alumnos el placer por la lectura. Desde el punto de vista de algunos profesores, la causa que explica la carencia de ese gusto se debe primordialmente a la falta de formación, entendiendo por ello que son profesores que no cuentan con el perfil profesional idóneo pero que están dispuestos a continuar su proceso formativo para lograrlo.

3.4.5. Formación en el uso de TIC

Los docentes expresaron la exigencia de formarse en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en las que consideran a los alumnos más aventajados, pues las reconocen como herramientas valiosas que facilitan los procesos educativos. Aunque insisten en que los cursos en esta área de conocimiento deben ser adecuados tanto a la educación lingüística y literaria como a los diferentes niveles de competencia de los profesores.

Además, enfatizan que esta formación debe ir más allá del manejo técnico para abordar a la Internet como recurso educativo. Desde el punto de vista de los profesores, es fundamental que ellos enseñen a sus alumnos que la Internet se puede usar como herramienta de apoyo para adquirir información que genere nuevos conocimientos, mas no como "sustituto del pensamiento", lo cual implica que el docente efectúe un seguimiento de las actividades realizadas en las TIC.

Haciendo una síntesis de los puntos abordados en este apartado, podemos decir que las demandas de formación de los docentes, como ya referimos, son variadas: actualización disciplinaria; conocimientos sobre didáctica de la lengua y la literatura; psicología del adolescente y psicopedagogía; habilitación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, entre otros dominios.

Desafortunadamente, el programa de formación institucional para operativizar la reforma ha atendido la capacitación puntual "sobre" las competencias, pero descuidado el saber construido por los docentes sobre su práctica, las condiciones objetivas en que ésta se ejecuta y sus contribuciones didácticas. En este contexto, surge la imperante necesidad de reorientar los programas formativos.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Si bien los docentes demandan diversos cursos, también destacan que su formación para mejorar la educación lingüística y literaria debe superar las expectativas de los mismos, dado que proponen otros espacios de formación significativos, como el trabajo colegiado. Asimismo, confieren una especial importancia a los procesos de autoformación fraguados en la propia búsqueda de información, así como en la construcción de una actitud crítico-reflexiva e investigadora sobre lo que se hace en el aula.

Los docentes enfatizan sobre la necesidad de que la formación deje de concebirse como un asunto de índole personal y se constituya en un proyecto institucional en el que se implique la SEP y las autoridades del plantel.

La formación, entonces, no depende sólo del interés de los profesores, sino del apoyo que les otorguen las instituciones donde están laborando. De acuerdo con Fullan (2002), el cambio en las escuelas requiere tanto de disposiciones de los docentes como de cambios profundos en las estructuras institucionales. Desafortunadamente, no todos los directivos de los planteles ni las autoridades centrales de la Dirección de Educación Media Superior, están dispuestos a generar las condiciones para que los procesos de formación tengan lugar. Compartimos con los docentes la certeza de que ninguna acción formativa tendrá éxito si no se involucran las autoridades educativas.

No obstante que es pertinente institucionalizar los procesos de formación, es conveniente, asimismo, que éstos no se desvinculen de las trayectorias de vida; de los supuestos, creencias y vivencias relativas a la práctica profesional; de los entornos social e institucional en que tienen lugar. En consecuencia, para que un programa de formación sea factible habrá de diseñarse bajo la consideración de los diversos contextos que implican el quehacer docente.

4. Reflexiones finales

A través de los testimonios de los docentes, hemos podido constatar que las exigencias de la RIEMS y los retos que la sociedad actual plantea a la educación lingüística y literaria comporta un nuevo escenario educativo que es experimentado, con frecuencia, con signos de malestar y desconcierto, ya que los profesores no se consideran lo suficientemente formados para asumirlo. Sin embargo, están dispuestos a enfrentarlo porque consideran que es parte del ser y actuar docente el prepararse de forma permanente y mantenerse actualizado. En este sentido, el *habitus* docente en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, como conjunto de principios y disposiciones que orientan prácticas en torno a la enseñanza, parece ser proclive al cambio y la mejora constante.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

En fin, hemos constatado, a través de las voces de los docentes, que configuran un *habitus*, el cual no está muy alejado de las demandas de la reforma y de los requerimientos sociales; de esta manera, proponen un ser docente creativo, innovador, "hacedor", comprometido con los estudiantes y su proceso de formación, generador de recursos didácticos, lector apasionado, modelo a seguir, profesionista actualizado en las nuevas teorías sobre el lenguaje, así como en las tecnologías de información y comunicación, con formación psicopedagógica, responsable de su propio proceso formativo, investigador de su práctica, con compromiso social… en fin, al parecer las autoexigencias y expectativas son múltiples y complejas.

Desde nuestra perspectiva, la RIEMS le confiere mucha responsabilidad al docente pero no ofrece estrategias para generar condiciones apropiadas de trabajo. En gran medida, el docente es el protagonista que puede fraguar el cambio; sin embargo, cabe hacer algunas acotaciones al respecto. Para que el profesor esté en disposición de enfrentar los retos que le presenta la sociedad actual y la RIEMS, sería pertinente, entre otros aspectos, que cuente con políticas educativas congruentes (en términos de su posibilidades de aplicación) con los contextos en los que opera; que mejoren sus condiciones laborales y concretas de trabajo, tanto de los espacios físicos como de los recursos materiales; que su formación supere la dimensión puramente técnica y le ofrezca los referentes teórico-conceptuales necesarios, tanto didácticos como disciplinarios, que le faciliten planificar su trabajo considerando los contextos reales de su acción educativa.

Asimismo, es necesario resignificar el concepto de formación que se impulsa desde la RIEMS, ya que no es prudente que se le circunscriba a una capacitación relativa al desarrollo de habilidades orientadas a una mejor didáctica, para diseñar estrategias o actividades que serán posteriormente ejecutadas en el aula. O bien, una formación que se limita a dotar al docente de un conocimiento sobre teorías pedagógicas, desarticuladas de sus contextos de acción.

Desde un enfoque crítico-reflexivo, nuestra propuesta es que la formación supere las fronteras de la habilitación sobre teorías, metodologías y técnicas, para trascender a una dimensión de análisis de la propia práctica que le facilite al docente la construcción de un saber didáctico significativo e innovador. Cabe precisar que no consideramos que esta habilitación deba ser abandonada, pues resulta valiosa si se le sitúa en un contexto de comprensión más amplio.

Lo anterior nos remite a la consideración de que si el profesor es capaz de desplegar su capacidad crítico-reflexiva, estará en condiciones de reelaborar los supuestos, creencias y teorías implícitas que han guiado su trabajo en el aula, lo que le permitirá renovar su acción docente.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

De esta manera, la formación está orientada a proveer al docente de un saber intelectual que lo transforme en un agente activo y reflexivo, capaz de describir y explicar lo que acontece en el aula, así como de cuestionar el propio discurso que produce sobre su trabajo profesional. Sin embargo, este saber intelectual ha de superar la estricta reflexión teórica para convertirse en un saber integrador de teoría y práctica que desemboque en propuestas concretas y viables de mejora de los procesos educativos.

Juzgamos que el llamado conocimiento conceptual, relativo al saber psicopedagógico, ha de comprender también referentes teórico-conceptuales de la disciplina, dado que la educación lingüística y literaria se ha transformado a la par de las diversas concepciones que la disciplina ha construido sobre la lengua, pues ésta es al mismo tiempo objeto de estudio y vehículo de transmisión del conocimiento.

De lo anterior podemos inferir que el punto de partida de un programa de formación ha de ser el análisis de los discursos de los docentes en torno a la problematización de sus prácticas, que trascienda la visión sobre la llamada docencia de "sentido común". Este análisis ha de realizarse, por supuesto, en un proceso de reflexión crítica colegiada. Así, los diversos dilemas a los que los docentes se enfrentan cotidianamente en el aula pueden ser abordados mediante un trabajo colaborativo de reflexión, asumido por el colectivo de docentes, a la par del acompañamiento de especialistas en la disciplina y en didáctica de la lengua y la literatura. En síntesis, la formación docente debe entenderse como un programa orientado a la solución de problemas mediante la investigación sobre la acción docente.

Para finalizar, es relevante puntualizar que si entendemos que el *habitus* no sólo es perpetuador de prácticas sociales, podemos descubrir en el caso del *habitus* docente que orienta la enseñanza lingüística y literaria en las escuelas preparatorias de Chiapas la disposición a la formación y actualización como potencial de cambio; por ello reconocemos que los docentes que participaron en esta investigación han comenzado a construir un discurso que, sin oponerse radicalmente a la RIEMS, cuestiona su implementación e interpela a las autoridades estatales reconociendo la necesidad de un cambio educativo más drástico a nivel institucional.

Lista de referencias

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.

Colina E., A., & Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6*(1-2). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf

López, G., & Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(43), 1191-1219. Recuperado de http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART43009

Oliva G., F. (2011). *Reforma educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas.

Pons, L., Chacón, K. J., & López, A. G. (2014). Vivir la reforma educativa. Significados y prácticas docentes en una escuela preparatoria. En N. L. Hernández & L. Pons (Coords.), *Narrativas sobre la escuela. Voces, significados y experiencias de vida en instituciones educativas chiapanecas* (pp. 131-166). México: Universidad Autónoma de Chiapas, Historia Herencia Mexicana Editorial.

Profordems. (2014). *Programa de formación docente de la educación media superior.* Recuperado de http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/index.php

Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Mexicana.

San Martín, D., & Quillaqueo, D. (enero, 2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos, l34*(136), 63-78.

Secretaría de Educación Pública. (2008a). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen ejecutivo*. Recuperado de http://www.semsver.gob.mx/Reforma_EMS/Resumen_Ejecutivo_Reforma_Integral_SNB_enero_2008.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008b). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008c). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008d). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacio-*

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

nal de Bachillerato. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Secretaría de Educación Pública (2009). *Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_10_acuerdo_488.pdf

Zorrilla, M. (enero-junio, 2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Sinéctica*, 18, 11-23. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/18_la_reforma_educativa_la_tension_entre_su_diseno_y_su_instrumentacion.pdf

© Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana