

**PROCESOS  
DE FORMACIÓN  
2002-2011**

Vol. I



ASOCIACIÓN NACIONAL DE  
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat  
*Secretario General Ejecutivo*

Iris Santacruz Fabila  
*Directora General Académica*

Guillermo Hernández Duque Delgadillo  
*Director General de Relaciones  
Interinstitucionales*

José Aguirre Vázquez  
*Director General de Información y Planeación*

Russ Eduardo Galván Vera  
*Director General de Administración*

CONSEJO EDITORIAL  
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva  
Carlos Muñoz Izquierdo  
Germán Álvarez Mendiola  
Iris Santacruz Fabila  
José Aguirre Vázquez  
Mario Saavedra García  
Wietse Berend de Vries Meijer

*Coordinador de la Colección:*  
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado  
*Presidenta*

María Soledad Ramírez Montoya  
*Secretaria General*

Luis Felipe Abreu Hernández  
*Tesorero*

Lourdes Margarita Chehaibar Náder  
*Coordinadora de Relaciones Institucionales*

Alma Maldonado Maldonado  
*Coordinadora de Formación*

Guadalupe Ruiz Cuéllar  
*Coordinadora de Regiones*

Carlota Guzmán Gómez  
*Coordinadora de Admisión*

Pedro Alejandro Flores Crespo  
*Coordinador Editorial*

Aurora Guadalupe Loyo Brambila  
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas  
y Redes Temáticas*

# PROCESOS DE FORMACIÓN 2002-2011

Vol. I

Patricia Ducoing Watty  
Coordinadora



378.12                    LC1063  
P76                        P76

Procesos de formación, 2002-2011 / Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul  
Ollivier, coordinadoras. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios  
Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.  
2 volúmenes. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-085-0 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-18-3 (COMIE)

1. Formación profesional. 2. Maestros universitarios-México. 3. Seguimiento en la  
formación docente. 3. Evaluación curricular. 4. Acreditación (Educación) 5. Tutores  
y tutoría (Educación). 6. Mercado de trabajo-México. 7. Política laboral-México. I.  
Ducoing, Patricia, coordinador. II. Fortoul, Bertha, coordinador. III. Serie.

Coordinación editorial  
**Mario Saavedra García**

Portada  
**Virginia Ramírez Moreno**

Corrección de estilo  
**Lucía Abascal**

Formación  
**Grupo H Impresores**

Cuidado de edición  
**Información Audio Visual y Escrita, S.A. de C.V.**

Primera edición, 2013  
© 2013, ANUIES  
Tenayuca 200,  
Col. Santa Cruz Atoyac,  
C.P. 03310, México, D.F.  
ISBN: 978-607-451-085-0 (ANUIES)

Primera edición, 2013  
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.  
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32  
Col. Lomas de Plateros  
Delegación Álvaro Obregón  
C.P. 01480, México D.F.  
ISBN: 978-607-7923-18-3 (COMIE)

Impreso en México



## CONTENIDO

### Presentación

*Enrique Fernández Fassnacht* 11

### Prólogo

*Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado  
y Teresa Bracho González* 13

### Introducción

*Patricia Ducoing Watty* 17

Del proceso seguido para la elaboración 18

De temática de un campo a área 22

Evolución de la temática de formación  
a través de los estados del conocimiento 23

Estructura del estado del conocimiento y autorías 27

### Capítulo 1. Nociones de Formación

*Patricia Ducoing Watty* 47

Problematización	47
Las perspectivas: abrir horizontes de reflexión	51
La formación desde diversos horizontes filosóficos	52
Formación, poder, sujeción-emancipación	68
La formación desde las miradas psicoanalíticas	78
La formación desde la aportación de diversas disciplinas	88
Balance	101
Referencias bibliográficas	103
<b>Capítulo 2. Tendencias de formación</b>	
<i>Tiburcio Moreno Olivos</i>	107
Introducción	107
Metodología empleada	109
Profesionalización docente	113
Formación para una enseñanza reflexiva	126
Formación por competencias	138
Balance	143
Referencias bibliográficas	147
<b>Capítulo 3. Formación inicial de docentes para la educación básica</b>	
<i>María Bertha Fortoul Ollivier, Carmela Raquel Güemes García, Flor de María Martell Ibarra y María Eugenia Reyes Jaramillo</i>	153
Introducción	153
Conceptualización y debate sobre la formación inicial	157
Relaciones entre formación inicial y <i>currículum</i>	162
Relaciones entre la formación inicial y procesos institucionales	165

Relaciones entre la formación inicial y procesos áulicos de las EN	170
Sujetos que participan directamente en la formación inicial	175
Construcción de la identidad en los futuros docentes de la educación básica	181
Balance y perspectivas	188
Referencias bibliográficas	192
<b>Capítulo 4. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN</b> <i>Julia Adriana Juárez Rodríguez , Manuel Alejandro Hernández Ponce</i>	205
Introducción	205
La profesionalización como centro del debate histórico-conceptual en el campo de los procesos de formación	209
La profesionalización y formación docente en normales y UPN	226
El hacer formativo del docente de normales y UPN: diversidad de funciones	238
Balance	249
Referencias bibliográficas	252
<b>Capítulo 5. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades</b> <i>Victoria Elena Santillán Briceño, Esperanza Vilorio Hernández, Graciela Cordero Arroyo</i>	261
Introducción	261
La formación de profesionistas de educación a través de programas de licenciatura y de posgrado	263

La formación pedagógica de profesores de instituciones de educación superior	281
Balance	297
Referencias bibliográficas	300
<b>Capítulo 6. Formación e identidad</b>	
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	309
Introducción	309
Estudios teóricos sobre formación e identidad	313
Resultados de investigaciones sobre formación e identidad	316
Balance	347
Reflexión final	352
Referencias bibliográficas	353
<b>Capítulo 7. Formación en ética y valores</b>	
<i>Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón y Leticia Moreno Osorio</i>	365
Introducción	365
Formación en valores para la ciudadanía y la democracia	368
Formación en ética y valores en la vida cotidiana escolar	376
Formación de valores en formadores	382
Formación de valores y problemática social emergente	388
Formación ética y de valores para la convivencia social	393
Formación ética en la educación superior y ejercicio profesional	396
Balance	404
Referencias bibliográficas	407

<b>Capítulo 8. Formación y <i>curriculum</i></b>	
<i>Maritza Alvarado Nando</i>	423
Introducción	423
Los cambios y reformas en el siglo XXI y la flexibilización curricular ante los retos actuales en educación	427
Formación y profesionalización de docentes y el cambio curricular	433
La transformación curricular en las escuelas normales	438
Las propuestas curriculares en la formación profesional	446
El enfoque por competencias en el <i>curriculum</i> de la formación docente	457
Las reformas universitarias y la importancia de la formación y la actualización docentes	461
Balance	465
Referencias bibliográficas	469
<b>Capítulo 9. Formación y tecnologías</b>	
<i>Ileana Rojas Moreno</i>	479
Introducción	479
Elementos iniciales: definiciones y categorizaciones básicas, problematizaciones-eje y terminología	482
Referentes temáticos antecedentes: los hilos de las décadas ochenta y noventa	495
Caracterización panorámica de la producción discursiva sobre Formación y tecnologías	497
Ejes argumentativos (problematizaciones) ubicados en torno al vínculo formación-tecnologías	507
Balance	517

Referencias bibliográficas	519
<b>Capítulo 10. La formación en competencias en México: Una década de avances y experiencias</b>	
<i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	537
Introducción	537
Las competencias en la educación	538
La formación en competencias en el nivel básico y medio superior	543
La formación en competencias en educación superior y posgrado	552
Reflexiones aplicables a cualquier nivel educativo	573
Balance	574
Referencias bibliográficas	579
<b>Balance y perspectivas</b>	
<i>Bertha Fortoul Ollivier</i>	589
Dinamismo del área de procesos de formación	590
Metodología de investigación	592
Perspectivas para los próximos años	595
Referencias bibliográficas	597

## PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, *la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) tiene *entre sus objetivos* el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los *Estados del Conocimiento*; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del Dr. Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y

propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht  
Secretario General Ejecutivo  
ANUIES



## PRÓLOGO

### LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores, los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el Dr. Hugo Casanova Cardiel, la Dra. Teresa Bracho González y la Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el Dr. en Quím. Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, Dr. Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del Mtro. Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

\*\*\*

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas—; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

\*\*\*

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovechados por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa,

experimento o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional —escuelas, países, provincias, etc.— en el que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad —o conjunto de las mismas—, en un subsistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros —por referirse a alguna realidad previamente analizada— es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo;

sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

*Presidenta del COMIE*

(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

*Presidenta del COMIE*

(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

*Coordinador general de los Estados del Conocimiento*

*México, D.F., septiembre de 2013*

## INTRODUCCIÓN

Patricia Ducoing Watty<sup>1</sup>

*Cualesquiera que sean las prácticas sociales, la institución, la cultura, no hay formación de seres humanos sin una [idea, visión] fantástica o fantasmática subyacente. El fantasma representa lo ya formado... De hecho, lo que moviliza la actividad de formación son los fantasmas que conciernen primero a la creación, la fabricación, el modelaje de seres tratados por el inconsciente como objetos*

KAËS, 1997: v y 3

Hace más de dos décadas iniciamos el trabajo relativo a la elaboración de los estados del conocimiento en el marco del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y una vez más fuimos convocados a dar continuidad al trabajo emprendido anteriormente, con la oportunidad de examinar su evolución, desde una óptica genealógica cuyo objeto de investigación es la formación, y así analizar los diversos procesos de estructuración que han cimentado el estado actual de este enorme campo de conocimiento.

La intención es, entre otras, convocar a una lectura que permita, por una parte, desplegar y cultivar un ejercicio reflexivo y crítico sobre las aportaciones concretadas gracias a los productos de investigación de la década y, por otra, interpelar a los investigadores y estudiosos para continuar movilizando, a través de diversos acercamientos disciplinares y categoriales, el estudio y la elucidación

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

sobre la formación y las situaciones formativas, así como todas las aristas que se entretejen al intentar comprenderlos, configurarlos y aprehenderlos. Esto, no sin reconocer las visiones hegemónicas prevalecientes en el ámbito educativo —también globalizado—, donde se privilegian las miradas tecnicistas y funcionalistas que han venido imponiéndose en el mundo entero y que rehúsan mirar aquello que se ha olvidado ver y desdeñado pensar. Asimismo, rehúsan advertir lo que subyace dentro de los muros institucionales donde se despliegan prácticas de formación, encarar las demandas y las voces de los actores que participan en los procesos formativos, analizar los deseos de los sujetos implicados —formadores y en formación—, reconocer la dinámica, el lugar y el valor de los procesos instituyentes involucrados en las situaciones formativas. En fin, comprender la formación como un gran tema pasional —como subraya Kaës— igual al del amor, que, en su proyecto, sus actores y sus últimas intenciones, se encuentra atravesado por una fuerte tensión. “Se trata de fuerzas opuestas, de amor y de odio, de vida y de muerte, de dilema entre la especie y el sujeto. La formación del hombre se *pasionaliza* tanto a nivel de su significación social [...] como a nivel político [...] religioso y psicológico [...] Si la pasión es movilizadora por la idea y el hecho de formar, es, digámoslo así, porque una tensión extrema los recorre. La formación debe la pasión que la habita a aquello que compete al fantasma inconsciente que domina la relación formativa, su meta, su reto y las representaciones que dan cuenta de ella” (Kaës, 1997: 2).

Mantener no una, sino múltiples puertas abiertas a la reflexión, al cuestionamiento, al debate conceptual e, incluso, a la confrontación de los universos de significaciones relativos a la constelación de la formación —formar, formarse, ser formado—, pero también al análisis de las políticas internacionales y nacionales que pautan programas y lógicas de formación, de las prácticas institucionalizadas e instituyentes, de las situaciones y los contextos formativos, de los proyectos legitimados y alternativos, de los mitos y fantasmas de la formación, de los deseos de poder y dominación, de los autoritarismos y las relaciones entre formadores y sujetos en formación, entre otros, es la pretensión a la cual nos adherimos todos los autores de esta obra.

### **Del proceso seguido para la elaboración**

La elaboración de este Estado del Conocimiento inició hace cuatro años, cuando un pequeño grupo de académicos comenzamos a revisar y analizar

las posibilidades de convocar a los colegas dedicados a este tema y, así, organizarlo. Para ello, invité a Bertha Fortoul a colaborar conmigo en la tarea de coordinación de este trabajo; ambas, hemos compartido todo este recorrido que hoy culmina después de un gigantesco esfuerzo. En efecto, gigantesco, inmenso y extraordinario el volumen de trabajos producidos durante la década y su dispersión a lo largo de todo el país, además de la problemática que implica su obtención, particularmente los referentes a tesis de posgrado y artículos de revistas locales no incorporadas en la web; el desmedido incremento de temas asociados a la formación a lo largo de la década y los virajes que a nivel de políticas educativas nacionales implicadas en la temática hubo en las administraciones correspondientes, como respuesta a los mandatos internacionales; el número de académicos que acabamos participando y su ubicación en diversas entidades y, también, la complejidad en la conducción de un equipo tan numeroso y físicamente distante. En este sentido, es fundamental señalar que la producción ubicada, seleccionada y analizada no recoge la totalidad de lo elaborado a nivel nacional, sino que ante la imposibilidad de lograr contactar a los investigadores y profesores de todas las instituciones de educación superior, la obtención del material estuvo determinada por varias cuestiones: el conocimiento que los elaboradores poseen sobre las nuevas producciones editoriales en este rubro; las relaciones particulares de los participantes con los colegas de diversas instituciones y, por supuesto, el esfuerzo sustantivo emprendido por todos los académicos involucrados en la búsqueda y recuperación de trabajos a través de visitas a las universidades, de las redes de comunicación y de las revisiones exhaustivas en bases de datos de diferente naturaleza. Por otro lado, la conducción y coordinación de este gran equipo ha significado un importante esfuerzo acompañado de imaginación y creatividad que a la vez de mantener cohesionado a un gran grupo y de generar parte del trabajo colectivo, se pudiese atender las demandas, los ritmos y las especificidades de cada uno de los integrantes.

Es importante destacar que este estado del conocimiento es producto de la conformación de ese gran grupo interdisciplinario e interinstitucional de académicos —cerca de treinta docentes e investigadores— provenientes de diversas universidades o instituciones de educación superior del país, los cuales contaron con ayudantes, prestadores de servicio social y alumnos que coadyuvaron en diferentes tareas de apoyo al trabajo académico. A ellos agradecemos su disposición en el desarrollo de todas las tareas y de todos los roles que les fueron encomendados.

Como rasgos específicos de este grupo, podemos apuntar la integración, el compañerismo y la armonía entre los participantes, como una matriz que perduró durante todo ese tiempo; la capacidad de interacción, de comunicación y de intercambio generadas y mantenidas entre los diferentes miembros; la solidaridad y el apoyo que sirvieron de escenario para el despliegue del trabajo académico, y la responsabilidad y el compromiso de cada uno de ellos para llegar a la meta, pese a todos los inconvenientes y limitaciones encontrados en el camino. Es la primera ocasión que el sector normalista se encuentra más ampliamente representado a través de varios de los académicos que aquí suscribieron la elaboración de diferentes capítulos o que participaron en equipo con colegas universitarios.

Desde el punto de vista logístico, y una vez que los colegas decidieron participar en esta gran empresa, instauramos un *Seminario Interinstitucional*. Éste funcionó durante los cuatro años con reuniones en las cuales se sesionaba mañana y tarde, durante dos o tres días, a fin de aprovechar la presencia de los colegas provenientes de ciudades lejanas a la capital y que sin apoyo financiero se costearon sus pasajes y estancias.

La primera gran tarea desarrollada, en la que se invirtieron cerca de dos años, consistió en la búsqueda de los insumos básicos relacionados con la temática, quehacer emprendido por todos los participantes y sobre todos los tópicos vinculados con la formación. Esta labor se llevó a cabo utilizando diferentes estrategias: comunicaciones personales a colegas y a directivos de instituciones; contactos directos con académicos de las universidades cercanas a las de pertenencia de cada miembro; distribución, entre los académicos, de las diversas bases de datos conocidas para su revisión; y, visitas a instituciones de educación superior, entre otros.

Durante todo ese periodo, cada participante elaboró las fichas bibliográficas del material localizado y conformó una base de datos en Word. En ella, después concentramos en Excel una megabase preliminar con las aportaciones de todos los integrantes sobre múltiples tópicos, cuyo volumen rebasó los dos mil registros. De acuerdo con la petición del COMIE de trabajar en la base que éste había diseñado para todas las áreas, iniciamos el vaciado de nuestra información, pero después hubo que suspender esta tarea dadas las dificultades para acceder, registrar y modificar la información.

En el marco de este *Seminario Interinstitucional*, y al que acudieron tanto los académicos como varios de los alumnos ayudantes, cada participante pre-



sentó los avances de la información obtenida y la base de datos por él construida, la cual no contenía los materiales con los que habría de trabajar posteriormente sino los que había recuperado, independientemente de la temática que aborasen sobre situaciones y procesos formativos. De ahí que, a partir del gran espectro de materias vinculadas con la formación en los insumos registrados, comenzamos grupalmente a tematizar el área y a organizar la categorización por campos de conocimiento, a los cuales se fueron adscribiendo los diferentes integrantes. Así se configuraron, en algunos casos, pequeños equipos de investigación con dos o tres participantes que eligieron la temática de su interés y, en otros más, las definiciones individuales para responsabilizarse de uno o dos campos. El resultado fue la demarcación de veinte campos de conocimiento y cerca de tres decenas de profesores e investigadores adscritos.

Establecidos los veinte campos y nombrados los responsables de su desarrollo, se inició un periodo de recuperación de todo el material documentado en la megabase y se continuó con la búsqueda específica y la depuración de la temática propia con el fin de contar con la literatura que serviría de insumos para la construcción del estado de conocimiento de cada campo temático. Esto supuso un permanente intercambio de materiales físicos y electrónicos entre todos los elaboradores, desplegado en el propio seminario y acompañado de estrategias puntuales para la depuración del material que fue acopiado en cada campo.

Se dio paso posteriormente a la construcción conceptual de cada campo, para lo cual se proporcionaron —siempre en el seminario— orientaciones teóricas y metodológicas, y se recomendó la necesaria revisión por parte de los teóricos y especialistas internacionales que manejan las temáticas específicas. Cada equipo presentó a debate su conceptualización y su categorización a fin de retroalimentarse de las intervenciones, cuestionamientos, aclaraciones y aportaciones de todos.

Establecidas las líneas analíticas y las particularidades de cada campo, se inició el proceso de redacción. Éste concluyó con la presentación preliminar de cada capítulo y la revisión y retroalimentación por parte de las coordinadoras. Y, por supuesto, el trabajo más pesado, la revisión técnica de la bibliografía y su concordancia con los materiales abordados en los textos, quehacer particularmente llevado a cabo por Diana Barrientos, asistente personal, quien a pesar de todas las dificultades, nunca sucumbió en esta ardua labor de revisar y volver a revisar técnicamente los textos de cada académico, y de estar en permanente contacto con todos los elaboradores para resolver los problemas. A ella y al pequeño grupo de alumnos que coordinó, agradecemos profundamente esta tediosa y ardua labor.

## De temática de un campo a área

En el primer Estado del Conocimiento en el que participamos, la temática de formación quedaba demarcada como ‘Formación de docentes y profesionales de la educación’ y constituía un objeto de investigación —de los cuatro que se habían establecido: alumnos, docentes, académicos y formación— dentro de un campo denominado *Sujetos de la educación y formación docente* (Ducoing y Landesmann [coord.], 1996). En el siguiente Estado del Conocimiento, que recogía la producción de 1993 a 2003, la temática —formación de docentes y de profesionales— se ubicó como un campo que, al lado de otros cuatro —los académicos en México, actores y organizaciones, la investigación sobre alumnos en México y formación para la investigación— conformó el área denominada *Sujetos, actores y procesos de formación* (Ducoing [coord.], 2005). En éste, el actual y en el tercer estado del conocimiento, ahora denominado *Procesos de formación*, nuestro tema quedó situado como un área, ya no vinculada a ninguno de los otros campos con los que tradicionalmente había compartido espacio y algunos debates.

Con base en una mirada diacrónica, podemos asentar que la temática de la formación ha venido consolidándose y nutriéndose con el trabajo de muchos investigadores, académicos y profesores hasta lograr su relativa autonomía en el COMIE, en cuanto a que surgió un área independiente cuyo crecimiento tanto en número de trabajos como en niveles, líneas y lógicas analíticas lo constatan. La generación de nuevas categorías y de matizadores de categorialidad, como esfuerzo de reflexión y debate, ha posibilitado enriquecedoras formas de reconocer la formación, ya que ésta ha sido visualizada, esto es, para conceptualarla y categorizarla de múltiples maneras y a distancias muy diversas.

Es importante reconocer y valorar el peso de los trabajos precedentes (1996 y 2005) en los cambios y rupturas, así como en las permanencias en el actual trabajo que, en esta ocasión, se evidencia a partir de los cuestionamientos de los esquemas previos. Éstos nos han conducido a pensar y volver a pensar la formación desde diversos horizontes, sean los clásicos, los consolidados, pero también los nuevos, los poco o nunca explorados. A partir del establecimiento de nuevos elementos categoriales, nos encontramos —como es usual— que no siempre existe una concordancia con lo ya elaborado. Hay que aplaudir esta situación que, lejos de deplorarla, implica un esfuerzo por superar lo establecido, y con ello posibilitar un nuevo acercamiento al objeto de investigación

con el propósito de iniciar y despuntar una novedosa y tal vez desconocida ruta teórica o empírica en este gran quehacer de hacer inteligible la formación.

Por otro lado, es de subrayar la capacidad de convocatoria que nuestro objeto de investigación ha incitado y continúa incitando en las diferentes comunidades académicas y en los diversos espacios educativos. Este hecho se ha venido verificando con la presencia de una gran cantidad de ponencias en los diversos congresos, así como con la abundancia de trabajos de investigación que aquí se concentran y que se presentaron con modalidades diversas: libros, capítulos, artículos, ponencias y tesis de posgrado. Estas últimas —a decir de varios de los autores del área— se configuraron en esta ocasión como aportaciones sustantivas en los diferentes campos. Tal vez esta situación no fue común en las décadas anteriores en nuestro país, a diferencia de lo que ha venido ocurriendo en los países centrales, donde los trabajos de doctorado representan cerca de 40% de la construcción del conocimiento a nivel nacional. Una característica distintiva del trabajo emprendido sobre esta década se refiere al gran número de trabajos que tuvieron que ser excluidos dada la imposibilidad de incorporar todos como insumo de los diferentes campos de conocimiento del área. Al respecto, destacamos que nuestra base inicial acabó conformada por 2 393 materiales, muchos de los cuales —como se apuntó— fueron eliminados con base en criterios de rigurosidad, novedad, aportaciones, profundidad y naturaleza de los textos.

### **Evolución de la temática de la formación a través de los estados del conocimiento**

Dado el importante incremento de la producción, y de la diversificación y articulación de la temática de la formación con otros tópicos cuya vinculación parece emergente, esta área, *Procesos de Formación*, quedó conformada por veinte campos. Algunos se han mantenido a lo largo de los años y, otros, son de reciente incorporación que, lejos de quedar apuntalados en enfoques teóricos cerrados y unidireccionales, al igual que los consolidados, abren diálogos simultáneos y diacrónicos con otras disciplinas, con otros enfoques conceptuales, con otras categorías y otras dimensiones.

Como se muestra en el cuadro 1, hay diferencias importantes respecto a la conformación por campos temáticos de los tres estados del conocimiento.

La presencia o ausencia de éstos se encuentra definida, por un lado, a partir de los insumos, investigaciones y ensayos que han aportado los autores en cada década y, por otro, con base en el trabajo de construcción categorial por parte de los integrantes-autores de cada una de las tres producciones y sus particulares lecturas y criterios en la interpretación, conceptualización y definición de sus propios dispositivos analíticos. En un esfuerzo de síntesis podemos apuntar algunas observaciones:

–El campo de Historia y formación de docentes, iniciado en la década de 1990, no tiene presencia como tal en ninguno de las dos siguientes emisiones (2005 y 2013), debido a que entre otras cuestiones, la dimensión histórica fue subsumida en el actual estado de conocimiento en los dos campos referidos a procesos sociohistóricos e institucionales, el correspondiente a normales y UPN, y el relativo a universidades.

–Formación y *curriculum*, Evaluación de la formación y Metodología de la formación, trabajados en el primer estado del conocimiento y ausentes en la década pasada, recobran ahora su lugar en el actual.

–En el tránsito del primero al segundo estado del conocimiento se integraron cinco nuevos campos: Formación de profesores en educación superior, Formación y ejercicio profesional, Formación docente y política educativa, Formación profesional e Identidad de los profesores.

–De la década pasada a la actual también se sumaron siete nuevos campos: Formación inicial de docentes para la educación básica, Formación permanente, Formación y tecnologías, Formación en competencias, Formación de niños, adolescentes y jóvenes, Formación y tutoría y Formación y prácticas.

–Los campos que han permanecido en el curso de las tres emisiones, aunque posiblemente con variantes o matices definitorios, son: Tendencias en la formación, Nociones de formación, Formación y valores, Formación y procesos institucionales y Formación en disciplinas.

En suma, las continuidades y rupturas revelan la centralidad de la temática que ha ocupado a los autores de investigaciones durante las diferentes décadas y las ópticas de acercamiento, de lectura y categorización de los elaboradores de los estados de conocimiento al tener que valorar los diferentes sentidos que pueden ser constitutivos de una misma categoría y advertir, a su vez, diferentes niveles de gradación de pertenencia.

CUADRO 1. Campos en los tres estados del conocimiento

Primer estado del conocimiento 1996 Formación de docentes y profesionales de la educación	Segundo estado del conocimiento 2005 Formación de docentes (normal y universidad) y profesionales de la educación. Formación profesional	Tercer estado del conocimiento 2013 Procesos de formación
Campos	Campos	Campos
1. Historia y formación de docentes y profesionales de la educación		
2. Tendencias en la formación	Tendencias en la formación de docentes	Tendencias en la formación
3. Debates sobre la noción de formación	En torno a las nociones de formación	Nociones de formación
4. Formación y currículo		Formación y <i>curriculum</i>
5. Metodología de formación		Metodologías y modalidades de formación
6. Formación y valores	Formación y valores	Formación en ética y valores
7. Procesos institucionales y formación	Formación y procesos institucionales (normales y UPN)	Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN
	Formación en educación y procesos institucionales (universidades)	Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades
8. Formación docente en la disciplina objeto de enseñanza	Formación en la disciplina	Formación en disciplinas
9. Evaluación de la formación de docentes y profesionales de la educación		Formación y evaluación

Continúa...

Primer estado del conocimiento 1996 Formación de docentes y profesionales de la educación	Segundo estado del conocimiento 2005 Formación de docentes (normal y universidad) y profesionales de la educación. Formación profesional	Tercer estado del conocimiento 2013 Procesos de formación
Campos	Campos	Campos
<i>continúa...</i> 9. Evaluación de la formación de docentes y profesionales de la educación	Formación de profesores en educación superior	
	Formación y ejercicio profesional	
	Formación docente y política educativa	Formación y política
	Formación profesional	Formación profesional
	Identidad de los profesores	Formación e identidad
		Formación inicial de docentes para la educación básica
		Formación permanente
		Formación y tecnologías
		Formación en competencias
		Formación de niños, adolescentes y jóvenes
		Formación y tutoría
		Formación y prácticas
	Formación y narrativa	

Fuente: Ducoing (coord.), (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación, v. II*; Ducoing y Landesmann (coord.) (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*; este texto: Ducoing y Fortoul (coord.), 2013.

## Estructura del estado del conocimiento y autorías

El estado del conocimiento *Procesos de Formación*, quedó conformado con base en los veinte campos anteriormente anotados. Ante la imposibilidad de integrar todos los trabajos en un mismo tomo, fue necesario armar dos grandes volúmenes, cada uno con diez campos. El primero, aquí presentado, recoge la producción de los siguientes campos: Nociones de formación; Tendencias de la formación; Formación inicial de docentes para la educación básica; Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN; Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades; Formación e identidad; Formación en ética y valores; Formación y *curriculum*; Formación y tecnologías; y, Formación en competencias.

Si bien algunos académicos participaron en este trabajo desde la primera ocasión en que se elaboró el estado del conocimiento de la década de 1990, muchos otros se incorporaron en la segunda emisión y otros más en la tercera, lo cual no significa que necesariamente hayan permanecido en el mismo campo. Del volumen I, en el cuadro 2 se muestra la conformación de los campos y los autores que los trabajaron.

A continuación presentamos una introducción a cada uno de los campos.

CUADRO 2. Autorías por campo e institución de adscripción (volumen I)

Campos	Campos	Campos
1. Nociones de formación	Patricia Ducoing Watty	UNAM-IISUE
2. Tendencias de la formación	Tiburcio Moreno Olivos	UAM-Cuajimalpa
3. Formación inicial de docentes para la educación básica	Bertha Fortoul Ollivier Carmela Raquel Güemes García Flor de María Martell Ibarra María Eugenia Reyes Jaramillo	Universidad La Salle Escuela Normal de Especialización Escuela Normal de Especialización Universidad La Salle
4. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN	Julia Adriana Juárez Rodríguez Manuel Alejandro Hernández Ponce	Universidad de Guadalajara Universidad de Guadalajara

*Continúa...*

Campos	Campos	Campos
5. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades	Victoria Elena Santillán Briceño Esperanza Vilorio Hernández Graciela Cordero Arroyo	Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Baja California Universidad Autónoma de Baja California
6. Formación e identidad	Zaira Navarrete Cazales	Posgrado DIE-CINVESTAV
7. Formación en ética y valores	Ana María Ornelas Huitrón Leticia Moreno Osornio	Universidad Pedagógica Nacional UNAM-Filosofía y Letras
8. Formación y <i>curriculum</i>	Maritza Alvarado Nando	Universidad de Guadalajara
9. Formación y tecnologías	Ileana Rojas Moreno	UNAM-Filosofía y Letras
10. Formación en competencias	Gloria Angélica Valenzuela Ojeda	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Fuente: este texto.

### *Nociones de formación*

Este tema que, en el *estado del conocimiento* de la década de 1990 (Ducoing y Landesmann [coord.], 1996), se circunscribió a reflexionar la noción de formación específicamente referida a los docentes y a los pedagogos, ha venido nutriéndose —a lo largo de estos veinte años— con las aportaciones de los estudiosos de diferentes disciplinas y abriendo el debate desde una mirada genérica, aunque más profunda, aguda y rigurosa. Mientras en el primer estado del conocimiento se anunciaba que la reflexión sobre la noción era muy incipiente, y eran muy pocos los autores que la abordaban, al inicio de siglo, en el siguiente estado del conocimiento (Ducoing [coord.]2005) se da cuenta de las nuevas líneas de pensamiento que robustecieron las conceptualizaciones sobre formación, hasta llegar al actual. En él se constata, por un lado, un cierto nivel de consolidación como temática de teorización y, por otro, un interés por su abordaje; es decir, su capacidad de interpelación a diversas comunidades académicas y, por tanto, a su tratamiento desde múltiples miradas.



Si bien, comparado con otros del área, este campo no es uno de los que cuenta con una gran producción, ésta sí ha venido incrementándose, pero sobre todo recuperando su especificidad teórica y epistemológica, con el reconocimiento de su complejidad y el reclamo de una pluralidad de lecturas, ya que su comprensión sería impensable a partir de un enfoque único. La versión actual, a cargo de Ducoing, quedó conformada con base en cuatro ejes: la formación desde diferentes horizontes filosóficos; formación, poder, sujeción y emancipación; la formación desde las miradas psicoanalíticas; y, la formación desde la aportación de diferentes disciplinas.

El eje uno, “Formación desde diferentes horizontes filosóficos”, representa la continuidad de lo trabajado en el estado del conocimiento anterior (2005), pero ahora se cuenta con las colaboraciones no exclusivamente de académicos de la educación que hacen filosofía, sino de filósofos, quienes no de manera aislada y coyuntural elucidaron sobre la problemática de la formación sino que además, crearon una serie denominada “Configuraciones formativas”, en la Universidad de Guanajuato.

El eje dos representa un análisis de las tensiones siempre existentes entre formación y poder, entre emancipación y sujeción, temática que consideramos prioritaria para todos los que nos dedicamos a la educación y a la formación. El tratamiento de estas nociones y sus implicaciones en los ámbitos formativos conducen a rescatar reflexiones sobre aquello que posiblemente hemos abandonado, aquello que no hemos querido ver, que no hemos decidido estudiar: el poder de los formadores y profesores, los límites y contornos de la formación y los riesgos de la sujeción.

La formación desde las miradas psicoanalíticas, aunque no fue un subcampo en el Estado del Conocimiento (2005) precedente, tuvo ahí un lugar que se ha visto ampliado, reivindicado y al que restituyen su importancia y su valor académicos inscritos en el campo educativo que, a su vez, son estudiosos del psicoanálisis.

El cuarto eje conjuga las conceptualizaciones sobre la formación desde múltiples disciplinas a partir de la incorporación, si no es que de la importación de nociones construidas en el marco de las ciencias sociales y de las humanas. Con estas diversas categorías se posibilita la deliberación y la fecundidad del trabajo teórico.

En el cuadro 3, y con base en las categorías construidas en los tres diferentes estado del conocimiento, podemos observar la evolución del abordaje de este tema.

CUADRO 3. Líneas analíticas del campo Nociones de formación

Primer estado del conocimiento 1996	Segundo estado del conocimiento 2005	Tercer estado del Conocimiento 2013
5. Debates sobre la noción de formación	1. En torno a las nociones de formación	1. Nociones de formación
5.1 Noción de formación	1.1 La formación desde el tratamiento filosófico-educativo	1.1 La formación desde diferentes horizontes filosóficos
5.2 Formación de docentes	1.2 La formación desde la práctica	1.2 Formación, poder, sujeción-emancipación
5.3 Formación de pedagogos	1.3 La formación como formación intelectual	1.3 La formación desde las miradas psicoanalíticas
	1.4 La centralidad del sujeto en la formación	1.4 La formación desde la aportación de diversas disciplinas
	1.5 Nociones colindantes	

Fuente: Serrano (1996), "Debates sobre la noción de formación", en Ducoing y Landesmann (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*; Ducoing (2005) "En torno a las nociones de formación", en Ducoing, *Sujetos, actores y procesos de formación, v.II*; en este texto: Ducoing, "Nociones de formación".

### *Tendencias de la formación*

Moreno es el autor de este trascendente y nodal capítulo. Como se ha constatado, la región latinoamericana ha sido testigo de diversas reformas en la educación básica y concomitantemente en las instituciones formadoras del profesorado. Por tercera ocasión, este campo ocupa un lugar en el estado del conocimiento de esta área que arrancó en 1996 y hoy se consolida como un objeto de investigación.

Es valioso revisar el proceso de desarrollo que este tema ha experimentado con el paso de los años. En el primero y segundo estado del conocimiento, las categorías de producción son las mismas, excepto que la de la tecnología educativa —en la primera—, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación se añaden en el segundo trabajo (2005), y en el tercero se detecta una ruptura con la incorporación de dos categorías nuevas además de la supresión de algunas de las anteriores y sólo se mantiene una de las iniciales. La continuidad en los dos primeros Estados del Conocimiento obedece al material considerado como el insumo básico, lo cual significa que durante dos décadas pervivió una producción que fue consolidándose y abonando planteamientos, teorizaciones y

recursos empíricos en los ejes establecidos, pero tal vez también a que el autor de dichos trabajos (Serrano) fue el mismo y su lectura de los materiales necesariamente está mediada por su propia interpretación y posición al respecto. De ahí que, en este tercer estado del conocimiento los ejes definidos por Moreno son distintos, salvo el relativo a la profesionalización de la docencia, aunque ésta no es conceptualizada exactamente como en los casos anteriores.

Para nuestro autor (Moreno), la profesionalización del docente es comprendida con base en dos aportaciones: la de Imbernón, quien plantea que consiste en el proceso por el que se adquieren características y capacidades particulares para ejercer la profesión, y de Labare, el cual pondera la profesionalización como un movimiento tendiente a reconocer la capacidad de los profesores para desplegar sus funciones. No obstante —apunta—, este tema ha sido y continuará siendo un tópico de polémica entre los estudiosos, al menos en el ámbito de la docencia, donde durante la década se produjo un considerable número de trabajos.

La enseñanza reflexiva, inicialmente introducida por Schön, pero revisitada y redefinida por otros teóricos, y a la que se suman los trabajos de varios de los autores, parte del afán de formar profesores autónomos, reflexivos y críticos, capaces de tomar decisiones y de actuar siempre en el marco de la incertidumbre. De ahí surge el cuestionamiento relativo a cómo formar docentes que sean reflexivos y portadores de un pensamiento crítico.

La formación por competencias representa una tendencia invasora en el espacio educativo, lo cual no se puede ignorar, dado que no sólo México sino todo el mundo occidental está viviendo bajo su amparo, a pesar de la polisemia del término y de su débil e incipiente fundamentación. En este eje se reúnen diversas investigaciones que refieren experiencias, problemas y obstáculos relativos a su introducción a nivel institucional en la educación en el país.

El cuadro 4 muestra las categorías correspondientes a las tendencias formativas en los tres estados del conocimiento.

CUADRO 4. Líneas analíticas del campo Tendencias en la formación

Primero y segundo estados del conocimiento		Tercer estado del conocimiento
1996	2005	2013
1. Tecnología educativa		1. Profesionalización de la docencia
2. Profesionalización de la docencia		2. Formación para una enseñanza reflexiva
3. La relación docencia-investigación		3. Formación por competencias
4. Formación intelectual del docente		

Fuente: Serrano (1996), "Tendencias en la formación", en Ducoing y Landesmann (coord.), *Sujetos de la educación y formación docente*; Serrano (2005), "Tendencias en la formación de docentes", en Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*; en este texto: Moreno, "Tendencias en la formación" (2013).

### *Formación inicial de docentes para la educación básica*

Como tema del área, "Formación inicial" representa una novedad al igual que un tema emergente del campo educativo —aun cuando recupera algunas líneas ya abordadas en los anteriores estados de conocimiento— debido, entre otros asuntos, a que no sólo en México y Latinoamérica, sino también en el mundo entero, la formación de los docentes se estima como el elemento nuclear en la formación y en los logros de los alumnos de la educación obligatoria y, asimismo, como una de las líneas estratégicas de los gobiernos nacionales para la mejora de los desempeños de los estudiantes y, en general, de la calidad del sistema educativo.

No obstante las reformas de las políticas y los programas destinados a este gran problema, parece ser que nada ha cambiado: los índices de rezago en la educación básica en México y en América Latina se mantienen, si no es que se acrecientan. Por tanto, puede afirmarse que las transformaciones de la formación inicial sea la atendida en las todavía escuelas normales o, en la actualidad, ya que en algunos países de la región, las universidades no se han visto correspondidas con mejoras en la formación de los futuros profesores; incluso, en las naciones donde esta formación ha sido inscrita en el nivel de la educación superior, como es el caso de México.

Es posiblemente la resistencia al cambio lo que hace que en muchos casos la formación de profesores permanezca anclada en un tiempo no cronológico, donde el profesor-formador —poseedor del conocimiento verdadero— tiene la última y la única palabra; donde el alumno —el futuro profesor—, sometido

a la vigilancia y el control de aquel, aprende y hasta participa gustoso en el juego de la sujeción y de la obediencia; donde la comunicación es unilateral y se carece de interacción entre profesor y alumnos; donde la memorización continúa siendo la práctica más reiterada, como demanda hacia los alumnos y, donde el ejercicio de otras capacidades intelectuales —analizar, sintetizar, deducir, inducir, comparar— está totalmente soslayado; donde la práctica es entendida como la aplicación de conocimientos al estilo positivista.

Fortoul, Güemes, Martell y Reyes son las autoras de este capítulo. En él se aglutinó una gran cantidad de trabajos de corte teórico y de tratamiento empírico, los cuales fueron sistematizados a partir de seis categorías que recogen los diversos espectros de significación de la formación inicial, así como su vinculación con otros temas que le son propios. Este es el ordenamiento: 1. “Conceptualización y debate sobre la formación inicial”, en el cual se revisan algunos de los debates teóricos sobre su significación, a partir de varias perspectivas analíticas. 2. “Relaciones entre la formación inicial y el *currículum*”, en el que se concibe éste como el vehículo a través del cual se da curso a las transformaciones emprendidas para mejorar los procesos y las prácticas formativas; un énfasis particular en los diferentes trabajos se concedió a la indagación sobre la puesta en marcha del *currículum* normalista de 1997 de la formación de profesores de educación básica. 3. La exploración sobre la organización y la vida académica de las instituciones que ofrecen la formación inicial de docentes es la materia que congrega los trabajos sobre “Relaciones entre la formación inicial y procesos institución”. 4. En la cuarta categoría, intitulada “Relaciones entre formación inicial y procesos áulicos de las escuelas normales”, se analizan las producciones sobre formación inicial, cuya particularidad, a diferencia de lo revisado en otros ejes, es que las investigaciones remiten al estudio del nivel micro, es decir, el áulico. 5. El eje cinco, “Sujetos que participan directamente en la formación inicial”, recoge los tratamientos vertidos sobre los protagonistas de la formación inicial; esto es, los actores implicados en este proceso, los cuales aquí ocupan la centralidad. Se trata de investigaciones que exploran, entre otros, las relaciones entre formadores y estudiantes normalistas, entre normalistas y formadores y escuelas de prácticas, entre normalistas y alumnos de escuelas de prácticas. 6. El último eje, “Construcción de la identidad en los futuros docentes de la educación básica”, recrea el problema de la construcción identitaria de los profesores de educación básica durante el proceso de formación inicial.

### *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: Normales y UPN*

Juárez y Hernández son los autores de este capítulo. En él, al igual que el de “Formación inicial”, se concentró un gran número de investigaciones, de las cuales se excluyó 50% de todo el material recopilado y se seleccionó el que por su rigurosidad y aportación contribuyese mejor a la comprensión de este objeto. Se puede afirmar que esta temática, convertida en campo en los estados de conocimiento, ha venido consolidándose en el transcurrir del tiempo, puesto que su presencia inicia desde el primero. En cuanto a la autoría de los trabajos aquí inscritos, así como los de Formación inicial, no es necesariamente el sector normalista el que tiene puesta la mirada en el estudio e indagación de sus propios procesos y dinámicas institucionales y organizacionales, así como en los temas vinculados con el *currículum* y las didácticas especiales, entre muchos otros, sino que de manera genérica es el sector académico externo al normalismo, el universitario, el que se preocupa y ocupa de estos asuntos.

Por ser un eje que atraviesa a la formación institucional, inicialmente los autores analizan la significación del vocablo “sociohistórico”. Indican que ese término es frecuentemente referido, pero poco conceptuado, y apuntan una acepción desde la historia social, comprendida ésta como la perspectiva historiográfica en la cual se fundan las investigaciones sociohistóricas que conceptualizan a los sujetos y las instituciones con base en modelos de acción colectiva, contrariamente a los postulados del determinismo histórico que niega la responsabilidad social de cada sujeto en la construcción de la historia.

Tres grandes categorías son las que, construidas por Juárez y Hernández, posibilitan el análisis de los diversos materiales en este campo:

- a) la profesionalización como centro del debate histórico-conceptual en el campo de los procesos de formación y b) la profesionalización docente en normales y UPN.

La categoría de profesionalización, tan aludida en esta área en varios campos y tan nombrada en los espacios educativos, es un elemento nodal en la revisión y elucidación de los procesos sociohistóricos e institucionales de la formación, pero como primer eje, la profesionalización se configura en el corazón del debate histórico-conceptual. En este campo, el vocablo profesionalización asume una centralidad prioritaria al nuclear, con diferentes conceptos estrechamente

vinculados con él, tales como el despegue de la profesionalización durante el porfiriato, la creación de posgrados como elementos profesionalizadores, etcétera. La noción de profesionalización asume significados variados: unos, vinculados con el esfuerzo del Estado, destinado al mejoramiento de las instituciones formadoras de docentes; otros que apuntan a los procesos de actualización de los maestros en activo de educación básica; y, algunos más, como los procesos de desarrollo profesional de formadores y docentes, entre otros.

Como segundo eje se tiene nuevamente a la profesionalización, pero ahora con apellidos, porque adscribe a la formación docente situada en las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional y su red de sedes y subsedes en todo el país, de donde se desprenden diversas líneas analíticas.

El hacer formativo del docente en normales y UPN es la última categoría establecida para dar cuenta de la producción recogida en este campo. Aquí se examinan los trabajos destinados al estudio del trabajo académico de las dos instituciones formadoras de docentes, el cual se desdobra en múltiples vértices, tales como la evaluación institucional, el currículum, el trabajo colegiado, las trayectorias de los formadores y estudiantes.

### *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades*

Al igual que en el campo precedente (Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y universidades), éste representa ya una tradición en el estado de conocimiento sobre formación, pues ha venido consolidándose en cada uno de ellos. La revisión, sistematización y valoración de los trabajos condujo a organizar el análisis a partir de dos grandes líneas: la primera remite a la formación de profesionales de la educación, mientras que la segunda a la formación docente de los profesores universitarios. De la autoría de Santillán y Vilorio es el trabajo sobre la formación de profesionales, mientras que el relativo a la formación docente universitaria corresponde a Cordero.

En la primera línea (Formación de profesionales de la educación) y de acuerdo con las autoras, se mantiene la tendencia formativa ya documentada en los Estados del Conocimiento previos, la de tipo teórico-científica al igual que la teórico-productivista, sin que se hayan perfilado, a nivel institucional, rutas alternas en cuanto a las orientaciones formativas de estos profesionales.

Con base en este marco institucional-universitario, las autoras definieron dos categorías a partir del análisis de las evidencias empíricas recogidas: procesos sociohistóricos de institucionalización de la formación profesional y formación profesional en educación en licenciaturas y posgrados.

Referente a esa primera categoría, las autoras consideran que las diversas investigaciones retoman como eje de análisis la valoración histórica de los procesos de institucionalización, considerando, desde diferentes acercamientos de tipo antropológico e histórico, la legitimación de las universidades en cuanto a su origen, su creación y su desarrollo.

La formación profesional en educación a través de las licenciaturas y los posgrados, en cuanto a la segunda categoría considerada, explora la temática a partir de una conceptualización de la formación profesional como el conjunto de saberes, conocimientos, condiciones y prácticas sociales, los cuales se encuentran vinculados a la exigencia de un reconocimiento sociocultural, por un lado, y a un campo de conocimientos estructurado al que se le adscriben demandas laborales, por otro.

La segunda gran línea de este campo, como ya se apuntó, fue obra de Cordero, y consigna el análisis y las valoraciones de las investigaciones referidas a la formación pedagógica de profesores de instituciones de educación superior, investigaciones que lejos de haberse incrementado se han reducido, en concomitancia con la poca atención que las políticas y los programas nacionales e institucionales han concedido en las últimas dos décadas a esta gran tarea de la formación del profesorado. No obstante, a partir de los trabajos aquí incorporados, la autora formuló tres categorías: Experiencias institucionales de formación pedagógica de profesores universitarios, Investigación en procesos de formación pedagógica del profesorado y Propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios.

Como categoría, “Experiencias institucionales de formación pedagógica” da continuidad a lo emprendido en las dos décadas pasadas y su análisis se centra en la revisión de los modelos y de los programas, así como de las experiencias de formación instaurados en las universidades y otras instituciones de educación superior.

Por lo que se refiere al segundo rubro, “Procesos de formación pedagógica de los profesores en las instituciones de educación superior”, se incorporaron los trabajos correspondientes a diagnósticos de necesidades de formación, a la indagación de las particularidades de los procesos formativos y a las modalidades de seguimiento y de evaluación de estos procesos.



Por último, la categoría “Propuestas de formación”, que ocupa un lugar en este tratamiento, aunque no en el de la década pasada, recoge planteamientos de carácter genérico. A partir de ellos se argumenta la pertinencia de la formación pedagógica y algunas líneas orientadoras, así como los dirigidos a una institución específica.

### *Formación e identidad*

Según se indicó, este subcampo se había trabajado en el de 2005, exclusivamente remitido a la identidad de los profesores de educación básica y no al vínculo formación-identidad, en el que ahora también se incursiona.

El vocablo identidad ha sido y es frecuentemente utilizado en diferentes ámbitos de la vida social y en los trabajos académicos de diversas disciplinas (la antropología, la educación, la filosofía, la sociología, la psicología social y el psicoanálisis), aunque es poco conceptualizado. Como apunta Ardoino, la razón de este hecho obedece a que se trata, como en la mayoría de las nociones relativas a las ciencias humanas, sociales y de la educación, de un término complejo y multirreferencial que reclama una lectura desde diferentes ángulos, porque alberga un conjunto de significados que definen al sujeto —a sí mismo— como constructor de sí y, al mismo tiempo, en sus relaciones con los otros y reconocimientos por los otros. La noción de identidad confirma, al igual que otras en educación, la pertinente necesidad de trabajar con la *contradicción*, ya que la identidad remite, por un lado, a las similitudes que alguien comparte con otros, y, por otro, a la diferenciación a la que nos conduce la similitud, tal como lo registra Arendt al puntualizar su concepto de pluralidad y diferencia. Por la palabra y la acción, el hombre se revela como un quien, que se distingue y diferencia como único y singular entre los hombres, que son diferentes y simultáneamente son otros quienes que son iguales. “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 1998: 22). “Mediante la acción y el discurso —continúa Arendt—, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” (Arendt, 1998: 203).

En efecto, la contradicción se configura como una categoría medular para la inteligibilidad de la identidad, ya que ésta congrega simultánea y contradictoriamente lo igual y lo diferente, lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, lo propio y lo extraño, lo singular y lo general, lo común y lo particular. No obstante, la identidad representa no un hecho consumado, petrificado, dado, cerrado, sino un proceso –siempre en movimiento– que sólo puede ser aprehendido a partir de su misma dinámica, esto es, en el *dándose, construyéndose y reconstruyéndose*.

Elaborado por Navarrete, el capítulo “Formación e identidad” recoge tanto trabajos de naturaleza eminentemente teórica, como investigaciones de corte empírico. Estas dos modalidades se configuran como las dos grandes divisiones establecidas por la autora para el análisis de los insumos aquí incorporados.

Los trabajos teóricos, que son los menos abundantes (cerca de 10% del total), se categorizaron a partir de tres perspectivas conceptuales: el análisis político del discurso, la teoría de las representaciones sociales y una postura hermenéutica.

Las investigaciones que reportan un acercamiento a la realidad empírica y que, sin duda alguna, son portadoras de una teoría con la que dialogan, fueron organizadas por la autora en cuatro rubros: la identidad de los docentes en ejercicio, la identidad de los docentes en formación, la identidad de los docentes en los procesos de formación permanente, actualización y posgrado, y la identidad y la formación universitaria.

Como Navarrete lo deja ver claramente en su texto, el tema de la formación y la identidad no está agotado, sino que inversamente las puertas han sido abiertas para dialogar, debatir e interpelar a través de nuevos trabajos, de nuevas reflexiones desde variados horizontes teóricos que requieren ser re trabajados, a la vez que con diversificados objetos empíricos.

### *Formación en ética y valores*

A cargo de Ornelas y Moreno, este capítulo representa una continuidad de los presentados en los dos estados de conocimiento que precedieron al actual. Si bien es cierto que en el primero, la presencia de este tema fue muy incipiente al ubicarse exclusivamente dos trabajos, en el de 2005 su tratamiento fue desplegado más amplia y detalladamente gracias a la producción intelectual de la década

correspondiente. Como se evidencia en el abordaje actual, el incremento de investigaciones sobre la formación en ética y valores muestra la emergencia del tema en cualquier ámbito de la vida y no sólo en el mundo de la escuela, ante la violencia, la corrupción, la injusticia, la pérdida de confianza y responsabilidad, el deterioro de la convivencia y del tejido social, en general, que la sociedad contemporánea está experimentando.

Tal como lo han asentado ciertos psicoanalistas, las profesiones de la enseñanza, la educación y la formación, igual que las de la medicina, el trabajo social y la psicología son, entre otras, ocupaciones que se encuentran atravesadas por la alteridad; esto es, que todas ellas están expuestas a problemas, conflictos y dificultades vinculadas con las relaciones. Como aquí se alude a la formación, las autoras focalizan prioritariamente su análisis en los espacios educativos, en donde la violencia, entre otros, se ha expresado no solamente entre alumnos sino también entre profesores y estudiantes, asumiendo diversas formas: no sólo la expresada como poder de profesores y directivos como detentores del poder, sino también la manifestada por los estudiantes y dirigida hacia sus profesores. Se ha transitado, tal como lo documenta Imbert (1993), de las manipulaciones autoritarias hacia captaciones seductoras por parte de los diversos actores de las instituciones educativas, generando víctimas que consienten inconscientemente este juego.

Las autoras reconocen que, a diferencia del Estado del Conocimiento anterior (Moreno y Gómez, 2005), en el cual se reportó la preocupación por la reflexión desde el punto de vista conceptual —filosófico-pedagógico—, en el actual, la inquietud de los autores tiende a rastrear, indagar y estimar la situación de la formación ética y valoral de los profesores, los formadores y los alumnos, no sin aludir a una fundamentación teórica.

Dada la gran variedad de temas y horizontes de elucidación que abraza este campo, tales como formación ciudadana, formación emocional, formación en y desde la diversidad cultural, formación en la tolerancia, formación moral, formación docente, formación profesional y formación democrática, entre muchos más, las autoras estructuraron su tratamiento a partir de los trabajos seleccionados con base en seis grandes ejes: formación en valores para la ciudadanía y la democracia, formación en ética y valores en educación básica, formación de valores a formadores en la escuela, formación de valores y problemática social emergente, formación ética y de valores para la convivencia social y formación ética en la educación superior y ejercicio profesional. Mien-

tras en el trabajo de la década anterior (Moreno y Gómez, 2005), se explicitan puntualmente los temas alusivos a la formación valoral, en el actual es tal la cantidad y la diversidad de temáticas con las que se vincula la formación ética y en valores, que Ornelas y Moreno se vieron obligadas a recurrir a una conformación de ejes más genérica para cubrir el abanico de temas ahí recreados. A continuación, en el cuadro 5, un panorama genérico de las categorías trabajadas en ambos estados de conocimiento.

CUADRO 5. Líneas analíticas del campo Formación y valores

Segundo estado del conocimiento 2005	Tercer estado del conocimiento 2013
1. Formación en valores y <i>curriculum</i>	1. Formación en valores para la ciudadanía y la democracia
2. Educación para la democracia	2. Formación en ética y valores en educación básica
3. Formación cívica	3. Formación en valores a formadores
4. Formación e interculturalidad	4. Formación en valores y problemáticas sociales emergentes
5. Desarrollo humano y valores	5. Formación ética y en valores para la convivencia social
6. Formación ética	6. Formación ética en educación superior y ejercicio profesional

Fuente: Moreno y Gómez (2005) "Formación y valores", en Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*; en este texto: Ornelas, "Formación en ética y valores".

### *Formación y curriculum*

Como bien sabemos, el acercamiento al tema del *curriculum* ha sido formulado y enunciado desde diferentes apelaciones y conceptualizaciones: el *curriculum* como diseño, el *curriculum* como selección cultural, el *curriculum* como práctica educativa, el *curriculum* como objetivos de aprendizaje, el *curriculum* como intenciones institucionales, el *curriculum* como evaluación de logros, el *curriculum* como legitimación de saberes, como portador de conocimientos establecidos, como distribución del poder y control del conocimiento, etcétera. Todas ellas han sido construidas con la finalidad de aprehenderlo y de comprenderlo, no sin reconocer la complejidad que supone su estudio, dado

sus múltiples y particulares caras y lo escurridizo de su configuración. Es un hecho que la diversificación de tratamientos y producciones discursivas, tanto por parte de los teóricos estudiosos del tema, como de los practicantes o actores involucrados en la práctica, obedece a diferentes niveles y lógicas analíticas con los que se ha intentado abordarlo (posiciones tecnicistas, reconceptualistas, postestructuralistas, sociohistóricas, histórico-culturales, entre muchas otras), produciendo múltiples universos de significación. De manera genérica, podemos señalar que actualmente hablar de *currículum*, específicamente como una construcción socio-histórica, significa abrigar no sólo la dimensión prescriptiva en cualquiera de sus modalidades, sino también la correspondiente al desarrollo en el aula, en la institución, restituyendo a los actores su capacidad protagónica en lo que se refiere a la misma construcción y recreación curricular, y considerando la genealogía de la que han sido objeto los estudios sobre el tema.

El campo “Formación y *currículum*”, trabajado por Alvarado, vuelve a cobrar presencia en este estado del conocimiento, pues tal como lo apunta la autora, en el precedente no hubo producción suficiente para incorporarlo como un subcampo. Los trabajos ahora documentados condujeron a la autora a instalar seis ejes temáticos, comprendidos como focos preferenciales de las investigaciones aquí incluidas, algunas de las cuales se inscriben o bien, se vinculan con temas relacionados con las reformas educativas y las transformaciones que en materia de políticas educativas están viviendo los sistemas educativos nacionales: 1. Cambios y reformas en el siglo XXI y la flexibilización curricular ante los retos actuales en educación. 2. Formación y profesionalización de docentes y cambio curricular. 3. Transformación curricular en las escuelas normales. 4. Propuestas curriculares en la formación profesional. 5. Enfoque por competencias en el *currículum* de la formación docente. 6. Reformas universitarias e importancia de la formación y actualización docente.

El tratamiento de lo curricular queda, a través de los diferentes estudios, asociado a las tendencias planteadas en las políticas educativas, a los modelos de formación profesional y del profesorado, a los problemas de aprendizaje, a las innovaciones introducidas en el campo educativo, a las tensiones entre la tradición y el cambio y a la mejora de las prácticas educativas, entre otros. No obstante, del gran tejido de temas aquí abrigados, destacan las investigaciones que articulan la temática curricular con la docencia, tanto en lo referente a la formación inicial en educación básica, como a la actualización o formación permanente del profesorado en todos los niveles del sistema educativo nacional, para encarar las innovaciones curriculares.

## *Formación y tecnologías*

Como bien sabemos, la temática de la formación y de las tecnologías ha devenido apremiante, porque su irrupción en el ámbito de la educación y de la formación ha sido impostergable dado el acelerado desarrollo de la sociedad de la información. Su emergencia se constata en los espacios educativos y formativos, como sobradamente lo ha probado Prensky (2010), al plantear que nosotros, los por él denominados *inmigrantes digitales*, hemos tenido que enfrentar el reto de manejar y hacer uso de las tecnologías, en el afán de poder interactuar y enseñar a estas nuevas generaciones que conforman el actual alumnado, los *nativos digitales*, porque –como subraya– las diferencias entre estos dos grupos son la causa de muchos de los problemas que en la actualidad afectan el aprendizaje<sup>2</sup>. “Y, si los educadores y profesores Inmigrantes Digitales realmente desean contactar, comunicarse e interactuar con los estudiantes Nativos Digitales –que son todos los que constituyen nuestra actualidad– tendrán que someterse, de buen grado, al cambio. Ha llegado para ellos la hora de eliminar sus temores y objeciones, para recordar, por el contrario, el lema de Nike, tan familiar para los Nativos: “Just do it!” (Prensky (2010), 11).

Como autora de este capítulo y después de una acotación sobre las nociones de formación y tecnologías, así como de su articulación, Rojas inicia su apartado historiando la terminología de la tecnologización de la educación, que iniciada en el siglo XIX, ha sido recreada profusamente al inicio de este siglo a partir de las radicales transformaciones que la sociedad de la información ha venido experimentando. Para tal efecto, la autora desarrolla la ruta de este proceso con base en cuatro etapas: siglo XIX, primera mitad del siglo XX, segunda mitad del siglo XX y primera década del siglo XXI. Asimismo, los siguientes niveles de análisis: panorama internacional, escenario nacional, perspectiva oficial, dimensión institucional y prácticas educativas. Por otro lado, pondera con base en varias categorías la incursión de la tecnología educativa y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el mundo de la educación a partir de la década de los ochenta del siglo pasado.

---

<sup>2</sup> Planteamiento que hace Prensky con base en las investigaciones más recientes en los campos de la neurociencia y la psicología social.

El interés de los investigadores por esta temática se revela en la variedad de temas abordados en la documentación elegida, que recorre desde el orden teórico-conceptual hasta experiencias de apropiación de las TIC por los profesores, los alumnos, las instituciones, los modelos de formación de docentes para el uso de las TIC en las aulas y su impacto en las prácticas educativas, entre muchos otros, de los cuales una muy buena parte fue tratada con metodologías de corte cualitativo. Dato relevante resulta el hecho de que los trabajos refieren a todos los ciclos y niveles del sistema educativo, además de que varios se remiten a espacios no educativos y algunos más a instituciones como la SEP.

Desde otra dimensión y a partir de la consideración de la formación del sujeto en cuanto a la apropiación y uso de las TIC, como categoría, Rojas instala tres grandes ejes que recogen la panorámica producción de la década: el primero remite a las investigaciones destinadas a la indagación sobre los procesos de apropiación de las TIC, el cual aglutina el más alto porcentaje del total; el segundo rubro, en cuanto a cantidad de trabajos ahí inscritos, corresponde a tratamientos conceptuales tendientes a la reflexión, a la elucidación sobre las TIC en todos los ámbitos de la vida del hombre y de las sociedades en general; por último, el tercer eje formulado por la autora, concentra las propuestas de desarrollo educativo, las cuales apenas alcanzan 10% de la producción del campo. En conclusión, este capítulo permite repensar las bondades, limitaciones, implicaciones y problemática de la incorporación de las TIC en los espacios formativos, a la vez que otorga innumerables pistas para proseguir el trabajo de investigación sobre este tema.

### *La formación en competencias en México*

La orientación de la formación en competencias o, como comúnmente se ha denominado, educación basada en competencias (EBC) se ha configurado como un movimiento mundial que, mandado por varios de los organismos internacionales, tales como la Organización Internacional del Trabajo y la Organización para el Desarrollo Económico, así como posteriormente por la UNESCO, ha irrumpido como una de tantas modas usualmente pasajeras, y se ha impuesto no sólo en todos los niveles del sistema educativo mexicano, sino también en los de los países latinoamericanos y centrales. La incorporación de las competencias en el mundo de la educación ha resultado muy controvertida

y ha abierto una gran brecha entre sus adherentes y sus críticos. Los primeros, propensos a su adopción, aducen sus bondades, fincadas, entre otros asuntos, en una visión holística –integradora y articulada– de la formación del niño, del joven o del adulto, en la que se conjugan el saber y el saber-hacer, la teoría y la práctica, las capacidades y los conocimientos, en contra de las visiones fragmentarias de la formación, promovidas con base en el establecimiento de objetivos y el manejo de contenidos fraccionados y parcelados, los cuales muy poco contribuyen a la formación de la ciudadanía y a la preparación para la incorporación al mercado laboral. Por su parte, los contestatarios y críticos arguyen, a partir de diversas lógicas, la improcedencia e inconsistencia de este enfoque. Una primera crítica es la ausencia de una conceptualización sólidamente construida que posibilite su intelección y que dé curso a los cuestionamientos sobre su fundamentación filosófica, epistemológica y de teorías del aprendizaje. Se le cuestiona su origen —el mundo laboral— y su adopción acrítica en el universo de la educación, ya que no soslaya su clara vocación funcionalista, particularmente en la educación media superior y superior, al evadir la compleja problemática de la formación y profesar fundamentalmente su interés por la capacitación. A la crítica de los defensores de esta corriente sobre la fragmentación de objetivos y contenidos, se responde que ésta no necesariamente queda resuelta con las competencias, que el trabajo integrador y articulador desde el nivel de la prescripción curricular hasta el hacer del docente ha sido y continuará siendo un reto con objetivos o con competencias.

De la autoría de Valenzuela es este último capítulo con el que se cierra este primer volumen destinado al análisis de los trabajos sobre formación y competencias que, como campo emergente, se incorpora por primera vez en esta actual área de Procesos de Formación. La autora recuperó buena parte del material producido en la década, el cual, como en la mayoría de los campos del área, resultó ser muy abundante como insumo para analizar y valorar la producción intelectual sobre la temática. Fueron cuatro los ejes que Valenzuela construyó para dar cuenta del estado que guarda la producción y estimarla en términos de su capacidad explicativa: a) Las competencias en la educación, b) La formación en competencias en el nivel básico y medio superior, c) La formación en competencias en educación superior y posgrado y d) Reflexiones aplicables a cualquier nivel educativo.

En el primer rubro, la autora incorporó los debates y las diferentes conceptualizaciones que a nivel internacional se han generado sobre las competencias,



los cuales vienen a trastocar los enfoques teóricos vigentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. La formación en competencias en el nivel básico, incluida ahora la educación media superior, corresponde al segundo eje organizativo, en el que se plantea cómo a partir de las decisiones de la SEP y, por tanto, de la adopción de la EBC, se pretendió formar a los maestros de estos niveles a través de diversos cursos, de los cuales dan cuenta ciertas investigaciones. El tercer eje, referente a la educación superior y posgrado, remite a los variados trabajos que expresan la problemática, las bondades, los desarrollos y las particularidades de la EBC en los diversos subsistemas que conforman las IES. La última categoría aglutina las investigaciones que de manera genérica, sin aludir a ningún nivel, discuten, reflexionan, cuestionan y critican la EBC.

### Referencias bibliográficas

- Ardoino, Jacques (1998). *Éducation et politique*, 2ème ed., Paris: Anthropos (Education).
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*, tr. Ramón Gil Novales, Barcelona: Paidós (Estado y Sociedad: 14).
- Ducoing Watty, Patricia (2005). “En torno a las nociones de formación”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp.73-170.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, volumen I, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México, 1992-2002).
- Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (coord.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE (La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa).
- Enriquez, Eugène (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires y Novedades Educativas (Serie Los Documentos, 12).
- Imbert, Francis (1993). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vauchrézien: Matrice, (Maine-et-Loire).
- Kaës, René (1997). “Liminaire” y “Quatre études sur la fantasmática de la formación et le désir de formar”, en René Kaës, Didier Anzieu et Louis-Vincent Thomas, *Fantasma et formación*, Paris: Dunod, (Inconscient et culture), pp. v-vii y pp. 1-75.
- Moreno Olivos, Tiburcio; María de los Ángeles Gómez López (2005). “Formación y valores”, en Patricia Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de for-*

mación, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 369-406.

- Prensky, Marc (2010) "Digital natives, Digital immigrants" (s.d.) (en línea). Disponible en: [www.marcprensky.com/writing/Prensky](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky) [Consulta: 13 de noviembre de 2012].
- Schön, Donald A. (1998). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, tr. Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías, Barcelona: Paidós (Temas de educación: 28).
- Serrano, José Antonio (1996). "Debates sobre la noción de formación" y "Tendencias en la formación", en Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann Segal (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE (La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa), pp. 266-269 y 252-265.
- Serrano, José Antonio (2005). "Tendencias en la formación docente", en Patricia Ducoing Watty (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, volumen I, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México, 1992-2002), pp. 171-270.

# CAPÍTULO 1

## NOCIONES DE FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty<sup>1</sup>

### Problematización

Si bien la formación y, particularmente, la formación de docentes, ha constituido una preocupación central por parte de los diferentes gobiernos, que se inició muy prematuramente desde la conformación del sistema educativo nacional —en las postrimerías del siglo decimonónico— y que ha transitado durante todo el siglo xx hasta la actualidad, vino configurándose sobre todo como un elemento nuclear de la intervención en el campo educativo que logró instalarse paralelamente como un discurso reiterativo, desgastado, por lo general poco o nada fundamentado, que ha venido configurando con diferentes políticas, programas y dispositivos en la historia mexicana de la educación. No obstante, su vigencia e importancia perviven como un campo de prácticas, en especial en todo el trayecto del sistema educativo, pues hoy en día la formación se encuentra estrechamente vinculada a perfiles, objetivos y competencias en los que suelen basarse los *currícula*, al margen del análisis y la reflexión sobre la concepción del hombre, de la sociedad, de la formación en sí misma y del papel que las diversas instituciones educativas han asumido o deben asumir en situaciones formativas.

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Hoy por hoy, prevalece en el país una visión hegemónica de la formación, a partir de la cual se pretende dar forma al otro, configurarlo, moldearlo, conformarlo a través del actuar de los agentes educativos que buscan, a final de cuentas, regular y controlar sus pensamientos y acciones a través de la imposición de modelos formativos de patrones y estándares. Todos ellos son normatividades, prescripciones preexistentes, de manera que el sujeto en formación se identifique con éstas y quede clausurado el verdadero trabajo del proceso formativo en el que frecuentemente se prescinde del reconocimiento de la singularidad de cada uno.

De hecho, si bien la cuestión de la formación ha sido y es, a la fecha, uno de los grandes temas del campo educativo no sólo a nivel nacional sino también internacional, que a la vez que continúa convocando a los actores de la educación —autoridades, investigadores, académicos y docentes—, también interpela a la sociedad en general —padres de familia, gobernantes, políticos, empresarios, patrones, productores, profesionistas—, ya que cruza la vida humana entera, desde el nacimiento hasta la muerte y, por tanto, no se circunscribe al espacio escolarizado ni a la vida infantil y juvenil, sino que también atañe a los ámbitos laborales y no formales, así como a la vida adulta, incluida la tercera edad. Con esto se advierte, por un lado, la ampliación del significado de la noción de formación, al ser contemplada y aludida en muy diferentes ámbitos de la vida de las sociedades y, por otro, su valor, preeminencia y dinamismo en la vida del ser humano.

Al conceptualizar la formación como una realización del hombre, que lo acompaña durante toda su existencia, ésta se inscribe siempre en el registro del inacabamiento, de la incompletitud, esto es, en el devenir que como sujeto se está dando, se está construyendo, y que no se clausura sino hasta el ocaso de la vida.

A pesar de la relevancia de esta temática, de manera general, en México y en los países latinoamericanos, su teorización ha sido durante casi todo el siglo xx esquivada e incluso eludida, circunstancia que no ha impedido la proliferación de discursos que de forma circular y marginalmente la acompañan en términos de propuestas, modelos, dispositivos, experiencias, normatividades, prácticas, evaluaciones, proyectos, programas, recursos, *curricula*, informes, reportes, estudios y regulaciones, entre otros. Lamentablemente, algunos de estos discursos continúan siendo tratados desde lugares comunes y frecuentemente remitidos a las acciones formativas y no a la reflexión, a la elucidación, a la interpretación, a la significación de la noción, a la reconstrucción de su génesis, de su genealogía y, sobre todo, a los diversos horizontes, a los diferentes paisajes y rostros conceptu-

ales que posibilitan sus interpretaciones, reinterpretaciones y miradas, de cara a la compleja situación que el país enfrenta en la actualidad.

La formación, por tanto, no como campo de prácticas y de acciones, sino como un terreno de reflexión y construcción conceptual, emprendido por los académicos que se dedican a elucidar, a pensar, a trabajar para la producción del conocimiento en el ámbito de lo humano, para la comprensión e interpretación y para el debate, en México no ha tenido un largo y profuso desarrollo, sino justamente a la inversa, que ha estado pautado por una escasa producción debido, entre otras razones, a estas que planteamos hipotéticamente:

- a. Es un hecho que ante la problemática social y política que enfrenta el país, la formación como intervención constituye una emergencia que pretende atender las demandas, los conflictos o las necesidades puntuales que desde las políticas educativas y sociales se visualizan con la intención de definir las directrices y los programas a operar en diferentes espacios escolarizados o no, sea en la formación de docentes, en la formación de los niños, de los jóvenes, de los adultos; sea en la formación para el trabajo, en la formación profesional, en la formación ciudadana, en la formación para la vida y en la readaptación social de reclusos, entre otros muchos.

Sin embargo, el problema de la formación no está resuelto en el campo de la intervención, sino contrariamente, pues numerosas evidencias constatan los endeble resultados, si no es que el fracaso de proyectos, programas, prácticas y estrategias puestos en marcha en situaciones formativas en los diferentes sectores y espacios del sistema educativo y otros. Basta revisar las múltiples reformas y programas que, en el ámbito de la escolarización y de la formación de profesores, particularmente, se han sucedido sexenalmente, unos tras otros, sin lograr no sólo abatir, sino ni siquiera aminorar los problemas que pretenden resolver en materia de formación ciudadana, formación integral, formación en competencias, formación en valores, etcétera.

- b) La apuesta que históricamente y de manera convencional ha privado en la política educativa en general y en las políticas educativas sexenales de conceder una centralidad a lo pedagógico desde una visión eminentemente reduccionista ha obturado el debate conceptual sobre la formación, es decir, las reflexiones y los análisis teóricos y, contrariamente, han abierto e incluso animado, exployado y recreado el discurso instrumental que no se ha

cansado de promover en el curso de las acciones, aquellas que complacen las orientaciones de las políticas neoliberales —basadas en el mecanicismo, el pragmatismo y el utilitarismo—, a través de las cuales se pretende fomentar la docilidad y pasividad de los ciudadanos que han internalizado las normas y reglas impuestas por el poder político que, aliado con los medios masivos, estipula la forma como debemos vivir, lo que debemos pensar y la manera como debemos actuar. El poder ejercido sobre la formación de los sujetos a través del adoctrinamiento, de la pretensión uniformante, de la manipulación, de la imposición de una cosmovisión hegemónica, socava su libertad y su autonomía, desestimando su responsabilidad en cuanto a su propia tarea formativa y su autoría sobre su propia vida.

- b. El debate conceptual ha interpelado más a algunos de los teóricos de las ciencias humanas y sociales vinculados con la educación —filósofos, psicoanalistas, sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos sociales— que a los mismos profesionales de la educación. Con esto no se pretende decir que no exista un reducido grupo de académicos de la educación que coyuntural o permanentemente trabaje sobre la temática; esto es, hay una restringida comunidad académica interesada en trabajar y dispuesta a mantener abierto el debate riguroso y plural en el campo de la formación, un poco a contracorriente de presupuestos, declaraciones, ideas, tanteos, determinaciones, predicciones y cálculos planteados en el campo de la intervención.
- c. La escasa presencia de espacios destinados al trabajo teórico en las instituciones de educación superior y centros de investigación, en especial aquellos destinados a la investigación en educación, posiblemente obedece a las dificultades que viven los trabajadores del conocimiento que aquí se inscriben, en cuanto a la "cientificidad" y admisibilidad de sus planteamientos, los cuales frecuentemente son cuestionados y valorados desde una visión positivista de la ciencia, en la que buena parte de los académicos de las facultades y escuelas de educación han sido formados. Por otro lado, el lugar concedido a los trabajos de factura teórica en el campo educativo es cada vez más restringido y revela la naturaleza de la posición epistemológica positivista —pragmática e instrumentalista— que reina en el mundo de la educación, sea en el campo de las políticas educativas, de las reformas, de las instituciones, de los *curricula*, de las prácticas.

## Las perspectivas: abrir horizontes de reflexión

El estado del conocimiento de este campo, a partir de las aportaciones de varios especialistas, constituye una malla que, desdoblada en horizontes diversos, pretende recuperar los diversos senderos teóricos que éstos han construido con base en estilos arquitectónicos muy diferentes y cuyo desmontaje advierte, por un parte, la centralidad del estudio del hombre en el marco del problema de la formación y, por otra, la complejidad implicada en todo acercamiento a la formación. La riqueza de este estado del conocimiento consiste en abrir, en estrenar o reestrenar, inaugurar o reinaugurar nuevas vetas, nuevas veredas, nuevas vías, todas ellas conducentes a entablar una interlocución que posibilite avanzar en cuanto a la elucidación del proceso formativo con la esperanza de que venga a nutrir y fertilizar el campo de la formación, al lado de los trabajos de corte empírico.

La cuestión nuclear que orienta el trabajo en todo este campo consiste en cuestionar, elucidar y repensar —con base en un discurso argumentativo y crítico— qué es la formación en el ámbito de las ciencias humanas, a la cual se desatiende como campo de experiencias, no por negar su emergencia sino en el afán de estimar la brecha que separa este campo de intervención, de formalización y de institucionalización, con sus correspondientes y usuales miradas, nociones, prácticas, representaciones y normatividades, del campo teórico de la formación; esto es, del campo del análisis y la reflexión de las ideas, de los pensamientos, de los conceptos, de los símbolos, de las elaboraciones, de las abstracciones. Se trata del espacio destinado a la conceptualización de un ejercicio a partir del cual se pretende recoger las construcciones que comúnmente no provienen del mundo pedagógico-instrumental, sino de diversas disciplinas humanísticas y sociales y que, por tanto, muy frecuentemente se enfrentan, si no es que se oponen, a las visiones, a las lógicas, a los modelos y a las estrategias instituidos en el campo educativo.

Para dar cuenta de la producción en este campo, o sea, de las teorizaciones con base en el material recopilado y seleccionado, hemos optado por la construcción de algunas categorías que visualizan conceptualmente el espectro de las múltiples entradas teóricas sobre la formación, trabajadas durante esta década, las cuales remiten a sus raíces, sus fundamentos, sus fines, sus fronteras, sus límites, su esencia, sus contornos y su imbricación en lo humano, lo cual, lejos de resolver, extiende la problemática y con ello genera un amplio campo de

nuevas hipótesis y posibles novedosos enunciados y reflexiones desde miradas multirreferenciales: 1. La formación desde diversos horizontes filosóficos. 2. Formación, poder, sujeción-emancipación. 3. La formación desde diversas miradas psicoanalíticas. 4. La formación desde la aportación de diversas disciplinas.

### **La formación desde diversos horizontes filosóficos**

De cara a la problemática de la formación, varios teóricos cuyas producciones se inscriben en esta década, han recurrido a visitar a algunos pensadores, sociólogos, historiadores, antropólogos, pedagogos y, sobre todo, filósofos, con objeto de aportar nuevas luces, nuevos senderos de reflexión que permitan visualizar ideas, tal vez diferentes, tal vez originales, tal vez inéditas o posiblemente conocidas, antiguas, arcaicas, pero que de cualquier forma vienen a nutrir, a movilizar, a vigorizar, a cuestionar y a actualizar los pensamientos sobre éstas. En efecto, la elucidación sobre la formación desde diversas tradiciones filosóficas ha ocupado y ocupará a varios de los estudiosos de esta temática, por ser ésta una preocupación que, heredada de la antigüedad, conserva su presencia en todas las culturas de todos los pueblos. La problemática que aquí se plantea deriva de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las ideas y los argumentos privilegiados para construir la noción de formación desde diferentes horizontes filosóficos?, ¿cuáles son las producciones discursivas que aludiendo a la formación recuperan sus orígenes, sus elementos constitutivos y simbólicos?, ¿cuáles son los significados y sentidos que se atribuyen al término formación?, ¿qué tan legítimos resultan los análisis teóricos provenientes de la historia y particularmente de la filosofía?

### ***La formación desde las concepciones clásicas***

Al elucidar la formación, son varios los autores que, al igual que en el estado del conocimiento anterior (2005), se remiten a las concepciones de la cultura clásica, recreándolas y reactualizándolas. Entre éstos tenemos a García de la Sienra (2006) y a Gómez Villalpando (2009 y 2010).

A decir de García de la S. (2006), el postulado de humanización, comprendido como subjetivación, promovido por la *Bildung*, igual que por la *Paideia*, integra tanto la constitución del sujeto como la actividad del saber. Sin embargo,



el autor plantea como hipótesis la diferenciación entre ambas: la primera supone “una conciencia de su propia relatividad, de su diferencia con relación a otras configuraciones formativas posibles... (es de tipo histórico-filológico)” (García de la S. 2006: 32), mientras que la segunda es mucho menos de corte historicista.

La formación como *Bildung* alude al proceso de desarrollo particular de cada individuo, a la tarea por la cual cada uno despliega y cultiva sus capacidades y habilidades desde todos los puntos de vista, es decir, a hacer del hombre lo más humano posible con base en sus propias disposiciones, para hacer de él una persona culta.

Para García de la S., la *Bildung* se encuentra inscrita en la dimensión cultural desde una doble perspectiva: en cuanto a la posibilidad de observar el ideal cultural y educativo en un horizonte histórico determinado, y respecto a los contenidos o capacidades propios de ese ideal, correspondientes al humanismo; esto es, los saberes de las ciencias del espíritu, a las que denomina ciencias de la memoria o de la conservación, “conservación —subraya— dado que el incesante y siempre inacabado proceso de la *Bildung* implica una “apropiación total”, la completa incorporación de ‘aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (García de la S. 2006: 26). La formación supone la integración del pasado con el presente como elemento constituyente del devenir, lo cual sólo es posible en la medida en que el hombre posea una formación del espíritu. Apunta el autor que, coincidiendo con Gadamer, esta última se relaciona con la capacidad de apertura del hombre para afrontar lo extranjero, lo otro, el pasado, es decir, la alteridad cultural, en la que se juega lo *Mismo* y lo *Otro*.

La idea de humanización del hombre, recuperada de la *Paideia* griega, asienta García de la S., supone este proceso de apropiación, imbricado en una dimensión relacional por la cual “un individuo se reconoce, no sólo en la continuidad histórica, que es una asimilación de lo *Otro*, sino también, y ante todo, como parte de un cuerpo social, de una unidad cultural (lo *Mismo*)” (2006: 28), en donde la historia de lo *Otro* y de lo *Mismo* constituye una doble vertiente de la actividad historiográfica “que en un solo movimiento proyecta el conjunto cultura-tradición-ideal educativo de la *Bildung* moderna sobre la *Paideia* griega” (2006: 30).

De acuerdo con Gómez (2010), tanto la concepción de la *Bildung* como de la *Paideia* representan el pensamiento educativo más valioso y generador de horizontes teleológicos y axiológicos, por tanto, de fines, de valores, de expectativas y anhelos vinculados con el gran proyecto de la formación humanista: la humanización del hombre.

### *La formación como el ser del hacer formativo*

La preocupación por teorizar no sobre el hacer sino el ser del hacer en formación, es emprendida por García González (2006a), quien inicia distinguiendo estas dos configuraciones –el hacer formativo y el ser del hacer formativo– y se pronuncia por la insuficiencia comprensiva del hacer, entendido como los procesos y prácticas relacionados con el desarrollo de una persona, hacer que desde luego se inscribe en el campo de la educación. El autor aborda, primeramente, una crítica al pensamiento convencional sobre la formación, para después incursionar en el ser del hacer a través de diferentes configuraciones. En cuanto a la configuración del ser del hacer, García G. postula diferentes horizontes para pensar la formación, de los que retomamos: como configuración de lo posible, como significación del lenguaje, como significación histórico-social, como configuración histórica localizable y la formación y socialización del sujeto.

- a) La formación como configuración de lo posible. El autor retoma aquí algunos de los principios de varios teóricos, entre los que destaca fundamentalmente a Honoré, para elucidar la formación. Un primer asunto es el relativo a que la formación es del orden de lo inacabado, como proceso de proyección de lo posible, retomando las formas preexistentes, pero construyéndolas como significaciones distintas. Con base en los principios planteados por Honoré —la diferenciación y la activación— se transita del condicionamiento hacia la reflexión. Distingue García G. la in-formación de la formación y aunque la primera es necesaria para la segunda, actualmente en los espacios formativos no hay un equilibrio. El proceso de restitución del sujeto, como actor de su propia formación, supone distinguir entre lo establecido y lo creado, la finalidad normada y la construida, la reproducción de formas dadas (el *morphe*) y la creación de nuevas (el *eide*). A través de la diferenciación se da la posibilidad de un pensamiento relacional que integra lo que en el sujeto se ha escindido. Por la activación, el sujeto cuestiona, cambia lo establecido, lo dado.
- b) La formación como significación del lenguaje. Aquí se considera el proceso de formación del hombre como sujeto de conocimiento, para lo cual se establece una distinción entre lo que son los atributos, las cualidades y lógicas del sujeto cognoscente, y la existencia de objetos susceptibles de ser definidos. En el proceso de conocimiento se establece una relación entre el

sujeto y el objeto en función de vínculos de finalidad o causalidad, de forma que lo que se conoce es el producto relacional de estos vínculos que se traduce en ideas, nociones, conceptos. En cualquier enfoque —funcionalista, marxista, estructuralista— subsisten los dos conjuntos y su intersección. Para el caso de la formación, ésta no es un objeto ante nuestros ojos, ya que para conocerla, los sujetos necesitan los “mismos recursos que parten del propio concepto” (2006a: 56). García G. se pregunta, entonces, cómo se puede investigar la formación, ya que se requiere lenguaje como vehículo, al ser éste un componente de la investigación sobre lo formado. “En otras palabras, partimos de que en el acto de conocer, el proceso revela tanto sobre lo que es la Formación como sobre la Formación de quien conoce... En el conocimiento no hay lo uno sin lo otro, por lo tanto, en el acto de conocer ¿qué proviene del observador y qué proviene de lo observado? Esta es una pregunta que no tiene respuesta en Física ni en las Ciencias Sociales y las Humanidades” (2006a: 56). García G. añade que al no haber sujeto fuera de lo social o sujeto sin lenguaje, el conocimiento necesariamente constituye una coproducción de sujeto, objeto y vínculo, problema que Castoriadis denomina principio de la indecibilidad del origen, a partir del cual la relación permanente entre individuo y sociedad configura el proceso de socialización permanente. Al hablar de sociedad no se alude a ella exclusivamente de manera genérica, sino también a sociedades particulares. Por tanto, pensar la formación como significación de lenguaje requiere reconocer la diversidad de culturas, historias y geografías que asignan un sentido diferente de la formación, de acuerdo con épocas, ideologías, evolución política, creencias y desarrollo. Desde aquí, entonces, la formación constituye una significación imaginaria, determinada por la cultura y el lenguaje de cada sociedad, para cuya indagación se necesita recuperar “los sentidos que se han otorgado a los procesos de socialización en nuestra cultura y para interrogar, no sólo las condiciones de su deterioro, sino para aportar nuevos argumentos para su restitución” (2006a: 51).

- c) La formación como significación histórico-social. Al ser la formación una construcción cultural propia de cada sociedad y de cada época, no puede ser pensada sólo como una práctica social en cuanto a sus dispositivos puestos en marcha por la prescripción, como tampoco puede ser comprendida únicamente por sus designaciones éticas o técnicas. La formación es inteligible, aunque no sea transparente, aprehensible y tangible. No se puede

asumir una relación directa y causal entre el conjunto de rasgos particulares de un sujeto y asociarlo a otro conjunto de atributos o caracteres ideales, como se hace usualmente al definir los perfiles ideales y *curricula* de una carrera, en virtud de que el fracaso de esta asociación ya se ha evidenciado, dado que los rasgos o atributos ideales han sido establecidos *a priori* y es el cuestionamiento de este *a priori* el que abre la prerrogativa de pensar la formación como el ser del hacer, es decir, en su evolución histórico-social. Advierte García G. (2006a: 63): Afirmamos, entonces, que la Formación, en virtud de que la existencia precede a la esencia, ha sido instituida, creada, imaginada de maneras sucesivas y discontinuas en diversas localizaciones del mundo histórico social. Nuestra objeción ataja la visión funcionalista dominante en el campo educativo, en el cual este tipo de preguntas ha sido objeto de una obturación en nombre de una emergencia técnica, de una necesidad ética y de la continuidad homeostática.

Eludir la invención en las significaciones sociales del término formación —prosigue García G.— equivale a negar que se ha instituido como muchas otras prácticas y es susceptible de localización en el ámbito histórico-social, lo cual remite al registro de lo imaginario como sustento para reflexionar sobre aquella. “En síntesis, el término Formación es una institución social imaginaria del dominio históricosocial” (2006a: 66).

- d) La formación como configuración histórica localizable. En esta perspectiva, el autor recrea la triada establecida por Bachelard, entre otros, para elucidar la formación en un momento histórico determinado. En el planteamiento del epistemólogo, con sus etapas de la formación del espíritu científico y los obstáculos epistemológicos, se arriba, en el tercer estadio, a la formación propiamente dicha, es decir, cuando conscientemente se accede al descubrimiento de la verdad. Al ser conceptualizada la formación como un proceso de construcción ético y técnico, el principiante transita por experiencias dolorosas que debe superar para transitar a otros valores, a otras ideas; por tanto, la formación significa el proceso por el que se conoce en oposición al pensamiento previo, o sea, destruyéndolo.
- e) Formación y socialización. De acuerdo con nuestro autor, la acepción habitual de educación alude a las prácticas que son orientadas por una filosofía educativa. Por tanto, la noción de educación vehiculiza la relación educar para formar, hecho que ha constreñido lo educativo a estrategias procedimentales fundadas en la lógica de medios-fines, propia del funcionalismo durkheimiano, cuando

podría ser a la inversa: la formación como sentido de las significaciones culturales y, por ello, gestadora de la socialización.

El autor subraya que hoy por hoy se ha decidido añadir las tecnologías de información y comunicación (TIC), organizar los *curricula* con base en competencias e internacionalizar la educación. Desde la visión funcionalista, Durkheim respondería que cada sociedad define e impone una educación de acuerdo con el momento que vive, con lo cual se cierra el debate. A esto, García G. replica puntualizando que desde una mirada positivista, la historia es la suma de acciones de los seres humanos, con lo que se escinde lo indisoluble. Contrariamente —para nuestro autor— la historia es la autorrealización de la sociedad, “el autodespliegue de la sociedad a través del tiempo, pero ese tiempo, esencialmente, es una creación de la sociedad, experiencia de la duración, diría Bergson; perspectiva para pensar la Formación” (2006a: 76). En fin, para el autor, la formación es esencialmente un acto, una realización del sujeto en devenir o más bien el propio devenir inacabado del hombre, que se está construyendo, que se está dando.

### *La formación desde la intuición*

Ezcurdia (2006) rastrea algunos rasgos del pensamiento bergsoniano y del socrático sobre la forma del valor moral como expresión de un conocimiento intuitivo que posibilita “la toma de contacto del sujeto con su propio principio vital..., [en donde] la forma del valor moral en tanto manifestación del propio conocimiento intuitivo... se resuelve como libertad o capacidad de autodeterminación” (2006: 79). Es decir, el conocimiento intuitivo, opuesto al racional, constituye una fuente de autoconocimiento, de cuidado de sí y principio de valor moral. Para Bergson —asienta el autor—, la concepción de *emoción creadora* es la fuente del valor moral y se configura como el núcleo del conocimiento intuitivo, a partir del cual el sujeto está en condición de instaurar los valores que se definen como un horizonte de la formación en la construcción de su carácter, en la construcción de sí mismo. Utilizando el ejemplo de Sócrates, planteado por Bergson, el autor muestra cómo la razón le es insuficiente a aquel en la elaboración de su doctrina y cómo apela a la intuición “que aparece como el principio constitutivo de sus acciones... Bergson se vale de la figura de Sócrates

para señalar que la razón puede contribuir a la edificación del valor moral, sólo en la medida que se apoya en el cimiento de la intuición” (2006: 88-89). En efecto, Sócrates coloca la intuición antes que la inteligencia –continúa Ezcurdia–, la emoción antes que el imperativo racional, albergando, de esta forma, una *praxis* que se configura como el horizonte constitutivo de un carácter y como la forma de su yo como libertad. Por la intuición se muestra la verdad que se expresa no sólo en el *logos* racional, sino también en la *praxis*, a partir de los que el sujeto crea su propio *ethos* o carácter: su capacidad de autodeterminación, la determinación de su carácter. A partir del conocimiento intuitivo y de la experiencia mítica del pensamiento bergsoniano, se restituye al sujeto la autonomía que la filosofía racional había aniquilado. Por tanto, al ser el hombre el centro de un valor moral con el que forma su propio carácter, el hombre deviene causa de sí. Gracias a la toma de contacto del hombre con su principio vital, el sujeto ejerce su libertad, la cual obtiene afirmando su naturaleza profunda.

En este orden de ideas, la intuición como principio del valor moral emerge como basamento de la formación, en el cual se juega la autonomía del sujeto en la construcción de su carácter en el marco de un proceso de singularización y autonomización, orientado por la intuición. En consecuencia, formar personas —persiste Ezcurdia— significa “inducir la capacidad en el sujeto de vincularse consigo mismo para llevar a cabo la construcción de su propia identidad... formar es fomentar una capacidad de autodeterminación” (2006: 94); es decir, ejercitar la autonomía de los sujetos, a costa incluso de normatividades de naturaleza racional. Por ello, la conquista de la autonomía representa la finalidad de toda práctica educativa y formativa, en cuanto a que vehiculiza la capacidad creativa del sujeto como intuición, al darse éste una forma propia de cara a una sociedad, a una institución que permanentemente le impone principios, valores y normas que lejos de propiciar su proceso de autodeterminación, lo somete. De ahí que las prácticas de formación tendrían que convocar a los sujetos a vincularse consigo mismos para construir su identidad y conquistar su autonomía. “Todo proceso formativo, en última instancia, ha de ver en la autonomía del sujeto tanto su columna vertebral, como la brújula que oriente su despliegue. Los métodos educativos más diversos o cualquier horizonte de valores han de atender a la efectiva realización de la propia autonomía del sujeto, en tanto criterio de la cabal construcción del carácter” (2006: 93). Gracias a la intuición como fuente de valor moral, el hombre puede enfrentar el complejo presente que vivimos, al ser éstos, los valores, los que posibilitan la afirmación del sujeto como pro-

ceso de autodeterminación. “Internet, globalización, ecocidio planetario, guerra de las galaxias, ingeniería genética, racismo, pobreza, lucha de civilizaciones, monopolios alimentarios... aparecen justo como mutaciones y singularidades que han de ser enfrentadas a partir de una intuición que restituye al hombre una autonomía que, como hemos señalado..., es el fundamento de su forma propiamente humana” (Ezcurdia, 2006: 99).

### *Autonomía y autoformación*

Los trabajos que se inscriben en esta línea son dos textos de Ezcurdia (2008a y 2008b) que refieren fundamentalmente a la autonomía. Por otro lado, cuatro autores incursionan en la teorización sobre la autoformación entre los que de nuevo se incluyen Ezcurdia (2006), Yurén (2004), Navia (2006) y Castañeda (2009).

Ezcurdia (2008a) introduce la noción de autonomía como una dimensión vertebral, como un rasgo definitorio e ineludible para pensar la formación y, la praxis, como momento fundamental de cualquier proceso formativo. El autor se pregunta si acaso sería posible pensar la formación sin la autonomía por la que el sujeto se da su propia forma humana, a lo cual responde que la sustracción de la autonomía supone la mera domesticación o el adiestramiento, ya que esto implica cancelar “el núcleo genético en el que la formación misma se articula, aquella dimensión que lo aparta tanto de su propia animalidad, animalidad a la que muchas veces se ve reducido por el propio contexto social y político en el que se desenvuelve” (2008a: 9).

Autonomía y praxis devienen un entramado de la formación como un proceso creativo, siempre incompleto, por el cual el hombre busca su forma humana para configurar sus identidades a partir del conocimiento de sí, de la toma de conciencia y de su capacidad de autogobierno, al igual que intenta construir una sociedad en la cual pueda evadirse de las actuales formas de esclavitud que nos embisten.

En otro trabajo, Ezcurdia (2008b) instala, primeramente, el pensamiento freiriano no sólo como una pedagogía, sino como una antropología filosófica y una filosofía de la cultura, ya que lo pedagógico se intersecta con una concepción de hombre y de cultura, lo cual abre, a decir del propio autor, una teoría de la formación en la que despunta el binomio individuo/sociedad, teoría de la

formación que se revela como la conquista de la autonomía del sujeto. Las diversas nociones trabajadas por Freire, como lo son educación bancaria y educación liberadora, sujeto ajustado y sujeto integrado, sociedad cerrada y sociedad en transición, entre muchas más, constituyen el andamiaje a partir del que se sitúa la autonomía como elemento central del proceso de formación. La centralidad de la autonomía obedece a que alude tanto al hombre en particular como a una cultura determinada, porque lo libera de la esclavitud y posibilita una cultura propia y una vida digna.

Las nociones de libertad y autonomía se encuentran estrechamente vinculadas en Freire, debido a que la libertad es comprendida como el proceso emancipador por el cual el oprimido se asume como un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo, así como de gobernar a su sociedad. Por otro lado, la autonomía cultural implica el reconocimiento de un pueblo marginado y excluido que enfrenta el desafío de ordenar críticamente las relaciones intersubjetivas en su localidad, con la intención de no reproducir los patrones alienantes impuestos por los gobernantes. La transformación social como proceso emancipatorio pasa por una praxis formativa en la que la búsqueda de la autonomía es prioritaria.

A partir de la noción freiriana de problematización —enfatisa Ezcurdia— se exhorta al sujeto a cuestionar las relaciones consigo mismo y con su sociedad, en el afán de generar una relación dialógica, propia del proceso formativo del hombre y de la confección de la autonomía cultural. La formación deviene un ejercicio problematizador que implica liberarse de los prejuicios que obturan la comprensión de las condiciones simbólicas y materiales propias de su exclusión o marginación. A partir de la problematización se gesta una acción desde una posición crítica que se define como autodeterminación. “Praxis y emancipación son para Freire el derecho y el revés de la conquista de la autonomía cultural” (2008b: 36). La noción de crítica, elemento sustantivo en Freire, implica problematización, reflexión y autotransformación, y da paso a la construcción del sujeto y de su medio. Por ello, subraya el filósofo, que el humanismo freiriano plantea al sujeto el desafío de construirse humanamente desde la libertad. La humanización involucra el desarrollo de la capacidad crítica y responsable frente a sí mismo y frente a su entorno. De ahí que, en la tan citada educación liberadora se encuentre el proyecto humanista de la pedagogía, en el que se concede un lugar preponderante en la toma de conciencia del sujeto a través de la educación. “Educar —continúa Ezcurdia— es exigencia del ejercicio de libertad, en la medida que supone necesariamente una praxis sobre el mundo, que



de ninguna manera deja indiferente al sujeto, sino que lo arroja a la edificación de su propia naturaleza inacabada” (2008b: 39).

La relación con el otro, con los otros, supone una diferencia, una creación, ya que no refiere a una relación de contacto repetible, casi mecánica, sino a la construcción de un sujeto que emerge como comunidad. Asevera el filósofo que “comunidad del yo con el otro y con el mundo... Así, para Freire, el ser de relaciones tiene como corazón un amor que es fuente y se contagia, un amor a la comunidad... El eje de la doctrina freiriana se encuentra en el amor que es capaz de crear. Es una indisciplina política y social capaz de propagar la justicia, al tener el valor de amar” (2008b: 40). La educación significa una invitación al sujeto a resguardar la resistencia que supone su servidumbre voluntaria, a hacerse cargo de sí mismo y de su sociedad a través de la praxis transformadora que lo proyecta hacia una autonomía ética y política.

Como se ha puntualizado, la temática de la autoformación es trabajada por cuatro autores. Ezcurdia (2006) la vincula con la intuición, al subrayar que la intuición socrática, definida como autoconocimiento y cuidado de sí, conlleva una praxis de autotransformación por la que se devuelve al sujeto la prerrogativa de determinar el vínculo consigo mismo y con la sociedad, y por la que éste se afirma, clausurando toda relación intra e intersubjetiva basada solamente en una heteronomía. Los principios socráticos “conócete a ti mismo” y “cuidado de sí” representan la posibilidad de la construcción del carácter y, en consecuencia, adquiere una proyección universal. Para el autor, la creación de valores de la que es portadora la intuición, en cuanto a formación del carácter, representa una exigencia para pensarse y vivir el presente, encarando la creciente complejidad del mundo contemporáneo: nuevas formas de dominación, marginación y exclusión, deterioro ecológico, transformación de identidades en el marco de la globalización, etcétera. Solamente a partir de la intuición, como basamento de la autoformación y la autodeterminación, el sujeto puede asumir su propia forma humana frente a la complejidad y la permanente transformación del mundo contemporáneo, por lo que “el cuidado de sí y el autoconocimiento se enderezan como núcleo de un conocimiento intuitivo por el que el hombre mismo puede darse los valores que resultan el horizonte de la formación de su propia persona” (Ezcurdia, 2006: 97), como manifestación de su libertad y construcción de su carácter frente a los desafíos que se enfrentan.

Con base en otra entrada teórica y como contrapropuesta al esquema formativo convencional, Yurén (2004) incursiona en el fenómeno social que, trabajado

ya en Francia, ha sido llamado autoformación. A partir de los trabajos de ciertos especialistas franceses y otros, la autora se plantea varios cuestionamientos que la llevan a elucidar sobre algunos tópicos de naturaleza filosófica. Siguiendo a Dumazdier, la autora puntualiza que la autoformación se gesta a partir de las prácticas por las que el sujeto asume la orientación de su propio proceso educativo y se autonomiza, como una respuesta ante el cuestionamiento y desencanto de la heteroformación ampliamente institucionalizada. La autoformación refiere al quehacer por el que el sujeto trabaja para sí y se hace cargo de sí; sin embargo, apunta la autora, la autoformación significa “un proceso de autoproducción del sujeto que, si bien implica la resistencia y oposición a un sistema que limita las experiencias de subjetivación, no significa el olvido del otro y el mero desenvolvimiento lineal..., sino que se trata de un proceso signado por la negatividad y atravesado por la dialéctica identidad-alteridad.” (Yurén, 2004: 161).

La autoformación como autoproducción del sujeto es vinculada por Yurén con la noción hegeliana de construcción del sujeto, conceptualizado como el movimiento de su propia configuración. Este sujeto es portador de lo negativo, debido a que su despegue parte de la carencia, de la necesidad que tiene de objetivarse, esto es, de transformarse y transformar la realidad, ya que deviene sujeto en cuanto a que es reconocido por el otro. Desde aquí la formación es, para la autora, movimiento *por sí y para sí: por sí*, porque por su actividad y sus objetivaciones se configura a sí mismo, y *para sí*, porque en el ejercicio de su libertad se constituye como sujeto. A su vez, la autoformación, como condición al ser que aún no es, está vinculada con la existencia como camino en el cual avanza hasta el encuentro con la muerte. Al ser proyecto, adelanta Yurén, el sujeto se elige y elige a los demás y toda elección significa, al mismo tiempo, una pérdida que va acompañada de angustia, de ansiedad. La autoformación como autoproducción signifique la búsqueda de la completitud, la apropiación del proceso de construcción de la subjetividad y el reconocimiento de su finitud.

Si bien —destaca la autora—, es a partir de la objetivación que el sujeto deviene, éste se encuentra inmerso en diversas objetivaciones: la de la vida cotidiana, con un lenguaje, unas tradiciones y costumbres; la de las instituciones; y, aquella por la que la persona le da sentido a su existencia y se encuentra identificada con el arte, la religión, la filosofía, entre otros. Mientras que en la segunda esfera, la de las instituciones, el sujeto se fragmenta, en la vida cotidiana el sujeto se produce como persona y, en la tercera esfera, vive por la totalidad humana. La primera y la tercera son, para Yurén, indispensables para la autoproducción.

“... Afirmamos que la heteroformación está marcada por la institucionalidad que fragmenta a la persona y puede llegar a romper la conexión vital entre la persona total de la vida cotidiana y la totalidad humana” (2004: 166). La autoformación se origina en la autonomía, comprendida, según la autora, como “auto-eco-organización, auto-exo-referencia y alteridad” (2004: 168), ya que —apunta la autora—, parafraseando a Morin, la autoformación significa aprender y asumir la condición humana, para lo cual se requiere una conciencia ética en el sentido de pertenencia a la especie humana. Con la finalidad de comprender la forma como el *sí mismo* deviene conciencia ética, en cuanto a la identidad la autora destaca dos formas de permanecer en el tiempo, propuestas por Ricoeur: la identidad-idem o mismidad que alude a las disposiciones adquiridas y tiende a la permanencia, oponiéndose a lo diferente, y la identidad-ipse, que despliega la dialéctica del sí y del otro, alguien irremplazable y diferente, “cuya permanencia en el tiempo es del orden de la perseverancia, de la constancia moral, de la promesa a otro, es decir, del compromiso” (2004: 169). Es aquí donde se ubica la posibilidad de la intencionalidad ética. En fin, cierra la autora apuntando que “la oposición a una normalidad limitante no significa la total liberación del sujeto. La normalidad de la autoformación puede llegar a ser una nueva forma de sujeción... si rehúye de la negatividad y se olvide del otro. No conviene, entonces, perder de vista el núcleo ético de este proceso” (2004: 171).

Navia (2006), coincidiendo con Yurén y Castañeda, desde el punto de vista teórico y de las aportaciones de los teóricos franceses para comprender la autoformación, y refiriéndose específicamente a la formación de maestros, apunta que ésta sólo es comprendida a partir de los espacios institucionales, cuando éstos se conforman a lo largo de las experiencias laborales y a partir de ello, los docentes entran en relación con otros, interactúan, reflexionan y se forman. Para la autora, la formación es conceptualizada “como un proceso que se realiza como camino de subjetivación” (2006:16). Siguiendo a los franceses, plantea que la autoformación representa una nueva forma de ver la formación que, rechazando los enfoques formativos altamente heteroestructurados, deposita en la persona su posibilidad de desarrollo, de independencia y de preparación profesional y ciudadana. Nociones que, estando ligadas a la autoformación, como la neo-autodidaxia francesa, el aprendizaje autodirigido de los anglosajones, el autoaprendizaje de otros países, comparten el prefijo *auto*, que remite a la autonomía del sujeto.

De acuerdo con Navia, la autoformación puede ser abordada desde diferentes vértices: el nivel socio-histórico, el cual aunque no se configura con

finés educativos, influye sobre los procesos formativos; la dimensión técnica pedagógica; y, el nivel del sujeto, es decir, el de *auto*, que concierne a los elementos afectivos, cognitivos y conativos de la formación. La autoformación supone, como ya señalaba Yurén, la producción de sí mismo, la recuperación de la experiencia y la interacción. La autonomía es comprendida “desde el pensar y del conocimiento, de la acción y del ser en sí mismo” (2006-40). Del pensar y del conocimiento, porque éstos sólo puede generarlos el sujeto en el marco de su posibilidad autónoma, aunque esto se despliega en un contexto sociocultural, de interacción, en el que se participa en materia de valores, creencias y saberes. En cuanto a la autonomía con respecto a la acción, ésta está determinada por la constitución de la voluntad y se opone a la noción de heteronomía, por la que la acción es prescrita por la voluntad de otros. Con base en la autonomía de ser sí mismo, el problema se sitúa en indagar, ontológicamente, qué clase de ser es el humano. Por tanto, la autonomía cobra significado si se cuestionan las condiciones de la heteronomía.

Por su parte, advierte Castañeda (2009) junto con Navia (2006), que para Pineau, como para otros de tradición francesa, la autoformación es comprendida como la posibilidad de que los sujetos se apropien de su formación en cuanto a apropiación de sí mismos, apropiación del poder de formación, que se despliega en múltiples tiempos y espacios, en donde los sujetos son conceptuados no como enseñados, escolarizados, heteroformados y colocados como alumnos durante toda su vida, sino como sujetos aprendientes, sujetos que ocupan la centralidad en su propio proceso formativo. Conviene Castañeda con Pineau que la autoformación representa una modalidad particular de la formación, aunque complementaria, que difiere de la heteroformación y de la ecoformación (del ambiente social, cultural, natural) sin oponerse sino interactuando con ellas.

Navia considera que la autoformación es un proceso que posibilita a los hombres cambiar la orientación de su existencia a través de su acción, de su voluntad y de su esfuerzo, y que ésta puede ser igualmente reflexionada desde la subjetivación del sujeto en formación. Retomando los planteamientos de Yurén, plantea que la formación requiere dos momentos: objetivación y subjetivación, en un movimiento dialéctico. Por la objetivación, el sujeto se realiza, actuando e interactuando en el mundo con los otros y, por la subjetivación, el sujeto tiene la posibilidad de tomar conciencia de sí como sujeto, ser reconocido por el otro, realizarse y establecer relaciones intersubjetivas con los otros.

La autoformación, a decir de Navia, puede ser inauténtica o auténtica. La primera corresponde a aquellos sujetos que no asumen su acción y su discurso, sino que se dejan influir por el de otros, es decir, no hay subjetivación. En la segunda, los sujetos se apropian de su discurso y se construyen a sí mismos a partir de una interacción formativa. Sólo hay formación si el sujeto reflexiona sobre su acción y sus interacciones con los otros, reflexión que debe desplegarse con base en una realidad histórico-social particular, en un mundo objetivo e intersubjetivo, en el que el sujeto toma conciencia de sí y de su relación con la realidad. Sintetizando, la autora plantea que por la autoformación el sujeto se hace cargo de la orientación de su formación “en la que interviene una intencionalidad... Que involucra a todo el ser, reorientando su vida, y, por tanto, su existencia. En ella se percibe a sí mismo como un sujeto que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por sí, para sí, pero a su vez, establece interacciones con otros y con el mundo en el que se constituye” (Navia, 2006: 60).

### *La formación como conquista de la libertad y bajo el signo de la natalidad*

En el análisis sobre la formación de docentes, Ducoing (2011), retomando el enunciado hegeliano respecto a que la historia de la humanidad es la historia de la libertad, advierte que la historia del normalismo mexicano es, opuestamente, la historia de la sujeción, debido, entre otros argumentos, a que en este subsistema la indiferencia y la inflexibilidad se configuran como algunos de sus rasgos constitutivos, al silenciar al sujeto singular, al sujeto histórico, y al presuponer la inclusión, entre los formandos, de un sujeto homogéneo, por lo que se niega las particularidades y las diferencias, se privilegian determinados saberes y se ignora los deseos, las expectativas y las subjetividades de éstos. Se trata de un proceso “naturalizado” de dominación de sujeto que se despliega a través de las relaciones dominador-dominado. De ahí que, la emergencia del sujeto se coloque como una prioridad inaplazable, que reclama la reivindicación de la heterogeneidad y la libertad en la formación normalista, con objeto de que el sujeto tome su lugar en el pensar y en el actuar libremente.

Con base en el pensamiento hegeliano y siguiendo a Yurén, la formación de profesores como proceso de configuración de los sujetos y exteriorización de la cultura, implica el reconocimiento de la dialectización de las relaciones en la

perspectiva de un movimiento de renovación, de transformación, que supone el tránsito de lo subjetivo a lo objetivo, así como la interacción entre los sujetos. El sujeto se objetiva a través de la apropiación de la cultura, recreándola a la vez que negándola, y superándola para después renovarla y advenir como sujeto creador de ésta. Es aquí donde se inscribe la conquista de la libertad: en la transformación de la cultura, de las instituciones, de la realidad. Por tanto, la escuela normal, lejos de priorizar “la puesta en forma y en orden” de los futuros docentes, habría de otorgar una centralidad al reconocimiento del sujeto para aceptar la existencia de sujetos libres y singulares, comprometidos y responsables que se crean y se autotransforman en un movimiento de negación y superación siempre inacabado e inacabable, siempre incierto e inseguro.

Desde otra entrada reflexiva, la de la natalidad arendtiana, Ducoing incurSIONA en la formación como acción. Parte del reconocimiento de la formación como reivindicación del mundo humano, en donde cada acción se configura como el comienzo de alguien “que es un principiante por sí mismo” y que nunca será “finalizado”, “experto”, “apto”, “sabio”, “formado”, sino [que siempre será] novato, siempre principiante, porque ahí ningún comienzo tiene fin (2011: 438). Por tanto, con esto apuntala la natalidad en la que se funda toda acción. En la formación no se espera algo que haya ocurrido antes, porque en el comienzo están implicadas la sorpresa y la incertidumbre, igual que la duda y la vacilación. Por ello, actuar en formación significa aparecerse, asomarse, emerger como sujeto autónomo que se revela frente a los otros, mostrarse quién es, porque el ser y el aparecer coinciden en la acción. En suma —reitera la autora—, pensar la formación bajo el signo de la natalidad significa reconocer que el sujeto se exterioriza y se realiza a partir de la acción y la palabra, pero también admitir la posibilidad que éste tiene de iniciar algo nuevo, de refundarse como sujeto del advenimiento, como sujeto del devenir.

### *Hermenéutica y formación*

Igual que en el estado de conocimiento de la década pasada, Beuchot (2010) continúa en la misma línea de la hermenéutica analógica. Tras reconocer en Schleiermacher y Dilthey, el primero con su pedagogía concreta y el segundo con su pedagogía de la vida, algunos, de los predecesores que han utilizado la hermenéutica para abordar los problemas de la educación y la formación del

hombre, Beuchot releva la concepción gademariana, en la cual retomando la noción de la *bildung* se establece que la educación consiste en educarse; es decir, la formación como autoformación. Señala también que Gadamer, situado desde la hermenéutica, acuerda la importancia de pertenecer a una tradición con la cual se encuentra aparejada la noción de autoridad, sin por ello tener que perder libertad. La adopción de modelos, tanto para Gadamer como para Beuchot, sirve de guía y representan “el comienzo, no el fin de la educación. Tenemos también la obligación de cuestionar y criticar a nuestros modelos y autores” (Beuchot, 2010: 53). Siempre se tendrá una autoridad (el padre, el maestro) y un modelo, y esa autoridad se ha logrado por su ejemplaridad, por su iconicidad, asevera Beuchot. Así, desde la posición de Gadamer no se procede por reglas sino por el ejemplo modélico de aquellos a quienes tomamos como guía; de ahí que, “autoridad y libertad es una dialéctica que nos hace avanzar continuamente en erudición y creatividad” (2010: 54).

Para Beuchot, la hermenéutica analógica supera la hermenéutica unívoca y las hermenéuticas equívocas y relativistas, porque aquella acoge diferentes interpretaciones, sin llegar a la apertura desmesurada del equivocismo. En el campo de la educación y la formación se han planteado hermenéuticas univocistas, caracterizadas por modelos demasiado rígidos e impositivos, igual que hermenéuticas equivocistas, promotoras de modelos artesanales y demasiado permisivos. Entre estos extremos se ubica la hermenéutica analógica que promueve un modelo abierto, aunque serio “con una autoridad dialogante, en la que hay un maestro y unos alumnos que se relacionan con proporcionalidad y una atribución jerarquizante de roles y de trabajos, [en donde el primero] es el analogado principal... y los alumnos van ocupando la gradación de analogados secundarios, es decir, hay una igualdad proporcional, en la que cabe una autoridad dialogante, facilitadora” (2010: 54). En la hermenéutica analógica se promueve la analogía de lo modélico, de lo ejemplar, porque se trata de decir lo que sólo se podría mostrar, y se orienta hacia la formación de hábitos-virtudes. Al ser las virtudes especialmente analógicas se ubican en medio de las acciones y son pertinentes no sólo en la formación en valores, ya que en su realización están implicadas las primeras, sino también en la construcción de virtudes teóricas o epistémicas. La hermenéutica analógica —afirma el autor— es valiosa porque promueve también una interpretación proporcionada “en el sentido de la *phrónesis* o prudencia, según la cual se enseña a deliberar y a enjuiciar o juzgar, esto es, a emitir juicios adecuados sobre las cosas que se estudian” (Beuchot, 2010: 55).



## Formación, poder, sujeción-emancipación

En el marco de este problema se recuperan diferentes análisis y reflexiones que remiten a diversas entradas teóricas, otorgándole una centralidad a tópicos heterogéneos. Podemos despegar este análisis a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se piensa y se ha pensado la formación en los espacios institucionalizados?, ¿cuál es el papel del sujeto en formación en la escolarización?, ¿qué lugar ocupan los dispositivos en la formación de los sujetos?, ¿hasta dónde es posible y permisible pensar la formación del hombre, del sujeto, del alumno, del estudiante, del adulto?, ¿dónde se sitúan las fronteras del discurso de la formación en los espacios institucionales?, ¿supone la formación un proceso de sujeción, de sujeción del otro?, ¿cuáles son las relaciones de implicación entre formación, escolarización y sujeción?, ¿es posible pensar la formación sin autonomía?, ¿es la autonomía un elemento constitutivo del hombre mismo y, por tanto, de la formación?

### *Formación y sujeción*

Entre los teóricos que se ocupan de este tema, tenemos a Gómez Villalpando (2009), quien destina un libro a este problema; a García González, cual en una parte de su texto (2006a) aborda la temática de formación y autoridad como un asedio, y a Ducoing (2011), que opone la perspectiva eficientista del discurso instrumental al proyecto emancipador en la formación de profesores.

A decir de Gómez, la tensión entre formación y sujeción representa uno de los tópicos clave del debate teórico en educación, ya que “estos dos grandes componentes del campo educativo... han estado presentes como preocupación y como empeño, en todas las civilizaciones de todos los tiempos” (2010: 67). Este autor incursiona a profundidad en la sujeción con sus correlativos y múltiples estrategias, mecanismos, recursos o dispositivos; asimismo, subraya que su tratamiento se ha visto clausurado en el horizonte de la ocasión de pensar “lo impensable pensable”, que remite al conocimiento producido y lo “impensable impensado”, al conocimiento susceptible de generarse. En este orden de ideas, Gómez apunta que “puede pensarse (impensable pensable) en la perversidad intencional (perversidad ética), pero no (impensable impensado) en la perversidad política” (2010: 178). Pensar la sujeción en el marco de lo impensable pensable



se plantea en términos de la posibilidad también de pensar lo impensable de la emancipación desde la propia racionalidad emancipatoria. Asienta que como asunto de política, la sujeción supone un proceso de dominación que pretende legitimarse y ser asumido por los dominados mediante mecanismos tendientes a controlarlos, aunque frecuentemente de manera encubierta, de tal suerte que éstos sean portadores del anhelo, del afán de no estar sometidos.

El discurso de la educación, así como el mismo vocablo —anota el autor—, anuncia el esperanzador propósito de la liberación, cuando en realidad esto es un mito en virtud del ocultamiento de propósitos funestos: la sujeción. Un primer apuntamiento es el relativo a que la temática de la formación se encuentra, en la práctica, subordinada a la de la sujeción, debido a que se le aborda como un asunto periférico que, además, ha llegado a banalizarse. El autor revisita a Freire, como el teórico más relevante en materia de sujeción educativa y su contraparte, la concientización, debido al énfasis que atribuyó a la naturaleza sujetadora, a la violencia ejercida en la educación y a la búsqueda de la liberación y la humanización de los jóvenes y adultos. La teoría freiriana concierne a toda la educación, porque —como asevera el autor— “siempre con el fundamento básico de que no existe una educación neutra... cualquier Educación es, en sí misma, política” (2010: 90). Contrariamente a la sumisión y a la manipulación, la concientización, desde esta perspectiva freiriana, es comprendida como el proceso de liberación. Una de las modalidades —subraya el autor— que actualmente oculta la naturaleza clasista de la educación es la denominada “educación basada en competencias”, por medio de la cual se pretende someter a los alumnos conforme a los preceptos de la sociedad capitalista, modalidad que lejos de ser cuestionada y analizada, tiende a ser inadvertida y bien asumida. Esta orientación, constitutiva de un proyecto internacional, se articula pertinentemente con el proyecto nacional de sujeción.

Gómez analiza los diferentes mecanismos a través de los cuales se opera la sujeción educativa como una dimensión de la sujeción social, entre los que destacan: la colonización pedagógica o los medios mediante los que se pretende desnacionalizar las culturas autóctonas; el currículo oculto, el adoctrinamiento, la exclusión del disenso, el control de significados, el control de la verdad, la censura escolar, la selección del saber público, procedimientos que han sido analizados y documentados por diferentes especialistas.

La crítica efectuada por García González (2006a) se dirige al uso “del orden del sé” y a la formación como espacio de comunicación. En relación con

el primero, sostiene que la formación como socialización se caracteriza por relaciones de dominación, controladas y reguladas por metas en las que se resalta la devolución, la entrega, por parte de los alumnos, del discurso y el proyecto del Otro. Como espacio de comunicación, en las situaciones formativas se reproducen ideas y pensamientos de otros que, al presentarse a través de síntesis, esquemas o categorías, separan los hechos de la experiencia vivida. Las estrategias empleadas, usualmente repetitivas, garantizan la promoción y la adaptación, conduciendo al sujeto a otro modelo de identificación. De esta suerte, el sujeto, el alumno “escinde las esferas de su existencia... su vínculo con el saber se diluye, con el de la jerarquía se suaviza y con su persona, se tabica” (2006a: 51).

Siguiendo a García González, no es formación la llamada permanente, la actualización, la reeducación emocional, entre otros, ya que todos estos temas se inscriben en la primera configuración, como *forma*, como resultado de ese *hacer*, igual que la capacitación, los programas de estímulos, los posgrados, porque introyectan en el sujeto formas ya dadas, situación que permite comprender el deterioro de la educación.

Por su parte, Ducoing (2011) examina críticamente el sistema normalista, signado por el pragmatismo e instrumentalismo que el discurso neoliberal ha propagado. Bajo la denominación “la regulación: en nombre de la autoridad de la ciencia”, la autora plantea que a través de los diferentes proyectos políticos, reformas y programas destinados a reorientar la formación, así como la llamada actualización de profesores, se puede constatar que los diferentes enfoques se encuentran en estrecha relación con las teorías y metodologías vinculadas con el poder y el saber, las cuales se encuentran apuntaladas en la ambición de controlar y regular los comportamientos de los futuros docentes.

Las pautas de la formación, nutridas supuestamente por la pedagogía, devienen regulaciones que institucionalizan temporalmente una concepción del mundo, de la vida, del docente. En este sentido, se trata de imponer “la” concepción que en turno se ha privilegiado, afianzada en un discurso homogeneizante que proclama la certeza, el pensamiento único, la verdad única y que rechaza la pluralidad de pensamientos, de verdades y, por supuesto, la polémica, el debate. [Al respecto puntualiza que] “...las reformas curriculares... han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza ‘la novedad acordada’ con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad... incluso la complejidad de lo educativo” (Ducoing, 2011: 426). En consecuencia, el saber normalista queda vinculado con las aspiraciones de la burocracia estatal

y del corporativismo sindical, a partir de las reglas de las “ciencias” que legitima e impone, como una manera de ejercer el poder en las instituciones formadoras. Por tanto, en nombre de la autoridad de la ciencia, como proyecto científico de la pedagogía, se intenta predecir el comportamiento docente laboral y lograr las metas de eficacia.

Como elemento ilustrativo, basta señalar la entronización del constructivismo como “conocimiento único y universal”, el cual es promovido coyunturalmente como verdad alcanzada para, supuestamente, superar el conductismo y el experimentalismo, cuando en realidad recrea su ciencia cognitiva de la enseñanza, con base en la misma epistemología positivista que pretende franquear. En consecuencia, la triada —conocimiento de la ciencia, poder y relaciones sociales— en el sistema normalista y en el sistema educativo en general, configuran las dimensiones de la regulación social. “En suma, la formación de profesores remite a la inculcación, al adoctrinamiento de las pautas específicas de razonamiento y de actuación, como caricatura, todavía, de los rezagos de la modernidad” (Ducoing, 2011: 429).

Con base en otra entrada conceptual, Ducoing (2011) analiza cómo la oleada de la eficacia proveniente del mundo anglosajón e instaurada en el mundo de la producción y de los negocios, ha invadido el mundo de la formación y de la educación al apropiarse este último de su lenguaje, de sus principios y de su ideología. Desde esa óptica gerencial, fundada en el racionalismo eficientista y el experimentalismo de la psicología del control, la Escuela Normal se instituye como moldeadora del comportamiento de los futuros maestros, para que éstos a su vez reproduzcan su actividad modeladora en sus alumnos, la cual aparejada al uso de instrumentos supuestamente “objetivos”, imaginariamente logra distinguir al alumno eficaz, al maestro eficaz, a la institución eficaz. La noción de formación eficaz, de escuela normal eficaz, implica una visión mutiladora y simplificadora que elude el análisis de las dimensiones sociales, valorativas y contextuales que aluden a la singularidad de las instituciones y de los sujetos. “La eficacia del sistema normalista es el propósito, la meta, fundadora de todo el dispositivo, del sistema organizativo, del sistema de aprendizaje, del sistema de control, de la evaluación, de la certificación. Los profesores formados... se pretenden entidades durables..., listas para ser colocadas y consumidas en el mundo de la educación, para ser agregadas... al mundo de la ‘producción de la eficacia educativa’” (Ducoing, 2011: 435).

### *La indisciplina y la praxis: horizonte formativo*

En el trabajo de Ezcurdia (2007), el cual situamos como único en este apartado, el autor elucida sobre la noción de indisciplina como praxis y horizonte formativo, rastreando algunos de los aportes de Sócrates y Spinoza, entre los que sobresale el concepto de virtud como ejercicio de la autonomía moral. Documenta nuestro autor que cuando Sócrates practicaba la mayéutica colocaba a los ciudadanos como obstáculo de sí mismos, interpelándolos a dar a luz un carácter propio, un *ethos*, capaz de expresar el gobierno de sí, capaz de crearse a sí mismos, como fundamento de la virtud. La práctica de la virtud conduce al camino de la autonomía, de la autodeterminación, con la cual el hombre se edifica como persona singular que enfrenta como tarea la formación de su carácter. Así, “el sujeto se forma y se crea a sí mismo en tanto que modifica sus vínculos sociales, fomentando y salvaguardando su propia autonomía moral” (2007: 33).

Según Ezcurdia, Spinoza considera la virtud como algo específicamente humano, al ser ésta determinada como la afirmación del hombre, que expresa la vida en cuanto perseverar en el ser o poder de existir, porque la virtud es la confirmación de la esencia del sujeto. Para Spinoza —prosigue—, la autonomía moral constituye el contenido básico de la virtud como afirmación de la vida. Tanto Spinoza como Sócrates, consideran el ejercicio de la libertad como praxis ética que emerge como una reflexión sobre la vida que se vive desde una autonomía, a través de la que el sujeto define su carácter “en la medida que expresa la forma de la vida —vida que se determina precisamente como afirmación—, la cual aparece como su principio inmanente” (Ezcurdia, 2007: 49). Ambas nociones de virtud —de Sócrates y de Spinoza— como gobierno de sí o como afirmación de la esencia en perseverar en el ser, prescinden de cualquier imperativo moral que inhiba la autonomía moral del sujeto. Ezcurdia apunta que “la filosofía para estos pensadores se caracteriza por una “*praxis* ética y un proceso de formación en los que la *indisciplina* social resulta capital” (Ezcurdia, 2007: 50). Subraya que el ejercicio de la virtud constituye un acto de indisciplina, debido a que la autonomía moral que implica la libertad sólo configura su realización mediante la disolución de los valores y de la moral heterónoma impuestos por el orden social, comprendido como opresor capaz de manipular y anular la mente y el cuerpo del hombre. La indisciplina como praxis ético-filosófica deviene una responsabilidad del sujeto para sí mismo, a la vez que para la sociedad y, en consecuencia, la desobediencia resulta momento necesario para reestablecer las

relaciones entre sujeto-sociedad en lo que se refiere a la transformación de las instituciones y las prácticas. “Es en el ejercicio de la autonomía que el sujeto da sentido y valor a las singularidades morales y sociales en las que se constituye como tal” (Ezcurdia, 2007: 59).

### *Formación, autoritarismo y poder*

Varios autores revelan y analizan las prácticas autoritarias subsumidas en las situaciones formativas: García G. (2006b), Yurén (2002), Anzaldúa (2004), Castañeda (2004 y 2009).

García G. plantea que, como en México la tradición educativa suele reconstruir lo antiguo en lo nuevo, en el afán de priorizar la naturaleza instrumental de lo pedagógico “como un círculo cerrado de prescripciones técnicas... que [lo] reduce a la práctica de alguna didáctica..., [el discurso de la formación se ve sometido al] ‘orden del sé... El nudo semántico entre edicto, dictatorial y didáctica [citando a Steiner] ‘forman una ominosa constelación” (2006b: 66). De ahí que, las prácticas docentes constituyan el medio de un basamento cultural, fuertemente cargadas de una particular noción de autoridad, de tal forma que en las prescripciones formativas está la “razón de la fuerza —o la voluntad de la nada...—, ya que ésta se acata mejor que la fuerza de la razón, es decir, elegir la nada de la voluntad” (García G., 2006b: 66).

De acuerdo con el autor, las prescripciones de carácter didáctico revelan más los fantasmas que se pretende impedir al evidenciar sus prohibiciones como medida cautelar frente a cualquier posibilidad de reflexión autónoma y esas proscipciones parecen perpetuarse porque acompañan, desvirtuando, todas las reformas educativas. Por otro lado, es conocida la cuasi-sacralización que se le ha otorgado a los programas oficiales, a los cuales, aunque no se cumplan, se les rinde culto y con ello se despoja al docente de toda posibilidad de pensar y actuar libremente en su trabajo áulico. “Cada vez que el discurso escrito de las reformas escolares aboga por la iniciativa, la mediación o creatividad del practicante, y previene contra el fantasma antidemocrático, lo que asegura y permite su implantación como discurso hegemónico es contradictoriamente la honda raigambre del autoritarismo...” (García G., 2006b: 67).

Yurén (2002), Castañeda (2004 y 2009) y Anzaldúa (2004) cuestionan, desde la tradición foucaultiana, los dispositivos de formación, considerados

como el conjunto de elementos puestos en marcha con una intencionalidad en donde confluyen las experiencias, el poder y los saberes.

Yurén (2002) problematiza, a partir de diversos referentes ontológicos, arqueológicos y genealógicos, la situación de la educación y la formación. Puntualiza que pese a los esfuerzos realizados para formar a los sujetos en el marco del sistema educativo, éstos no logran ser críticos, creativos y autónomos desde el punto de vista intelectual, como tampoco evidencian poseer las competencias que supuestamente desarrollaron. Por tanto, la intención de la autora consiste en develar formas de sujeción inscritas en el campo de la educación, particularmente la formación de docentes, y criticar los efectos de poder de los saberes, para lo cual abre el camino para pensar críticamente los dispositivos de formación. Con base en la metáfora de Deleuze, plantea que el dispositivo es una especie de madeja en la cual confluyen diversas líneas que configuran múltiples procesos relacionados y en desequilibrio y en donde cada línea —de sedimentación o de actualidad— se encuentra sujeta a cambios permanentes de dirección. Entre estas líneas se tiene: del régimen de luz, del régimen de verdad, de los juegos de poder y de las experiencias de subjetivación, a partir de las cuales se requiere localizar las regularidades en cuanto a la relación con el saber, el poder y las experiencias, así como las bifurcaciones. Desde una mirada arqueológica, la autora sugiere analizar el dispositivo de formación de docentes, trabajando la unidad discursiva —pedagogía—, con el fin de establecer el dominio de objetos de ésta, los conceptos con los que se significa el quehacer y el deber ser de la docencia y el lugar que ocupan los sujetos en el discurso, así como las estrategias de producción y apropiación del saber pedagógico y la política por la que éste se legitima. En cuanto al análisis genealógico, éste requiere el examen de los sistemas de formación de docentes, lo cual implica revisar las interacciones, estrategias de control, interpretaciones de valores, principios, ideales y el *ethos*. En suma, los saberes pedagógicos y los sistemas de formación constituyen el objeto de estudio de lo que denomina “el herramental arqueogenealógico”.

El acercamiento ontológico supone —a decir de Yurén— efectuar la crítica de lo normal en el ámbito de la formación de profesores, analizando lo normal en lo actual a partir de la identificación de lo que estando presente se oculta. En este rubro incluye los hábitos en las interacciones, los principios y las finalidades que definen las actividades y los proyectos de formación, al igual que las formas organizativas y las posiciones de los diferentes actores. Añade la autora que desde el pensamiento foucaultiano, la crítica de lo normal es fundamental,

ya que permite el análisis de la subjetivación del dispositivo, en la dimensión del “sí mismo”. Con base en la línea de subjetividad del dispositivo, es posible pensar en la capacidad de transformación y de creación de uno nuevo.

Anzaldúa (2004) conceptualiza lo que denomina dispositivo pedagógico como el conglomerado estratégico de normatividades, discursos, prácticas, rituales, a partir del cual se ejerce el poder formativo (modelamiento) en el docente de educación básica, aun cuando también remite al vínculo que se da entre estos elementos en función de las posiciones ocupadas y de las funciones que despliegan. En esta red de elementos heterogéneos, conformantes del dispositivo, se puede destacar tres instancias: saber, poder y subjetividad. Éstas se encuentran estrechamente vinculadas a través del discurso, al devenir éste en el medio de enlace o de divergencia. Apunta el autor (Anzaldúa, 2004: 56): “...el objetivo general del Dispositivo pedagógico es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura mediante un sistema regulado por instituciones educativas, que se articulan en un sistema burocrático...”. De esta forma, el dispositivo constituye y conforma al docente en la escuela normal, como la forma privilegiada para que éste haga suyas las significaciones, tradiciones, normas y prácticas que aquella promueve, porque la institución misma, llámese normal, universidad o primaria, es parte del dispositivo. Subraya el autor que el dispositivo posibilita la conducción de conductas y la inducción de posibles acciones a través de las prácticas discursivas, portadoras de saberes, valores, normas. Para Castañeda (2009), los dispositivos de formación, como prácticas institucionalizadas, expresan las relaciones de fuerza y de saber-poder a través de las cuales se transmite el conocimiento legitimado y se despliegan estrategias de inclusión y exclusión de expectativas, necesidades y aspiraciones de los sujetos.

En cuanto a las relaciones de saber y poder en las instituciones de formación, Anzaldúa detalla que la autoridad del docente, otorgada por la posesión del saber, remite al poder que éste ejerce en el modelamiento de los sujetos, al dirigir y orientar las conductas de los alumnos a través del esquema disciplinario, por el cual somete, vigila, controla y castiga o premia, en su caso, a los alumnos. Poder y saber configuran objetos y constituyen sujetos, otorgándole un sentido al trabajo del dispositivo por esta constitución subjetiva, con la intención de que ambos se interioricen y marquen su identidad. Por el saber, el sujeto asume significaciones imaginarias que le posibilitan colocarse socialmente en un lugar y reconocerse en éste, lo cual le permite dar sentido a su vida.



Por el poder, el sujeto hace propias las acciones y prácticas reguladas; sin embargo, la subjetividad “está siempre en producción... se hace permanentemente en un proceso de constante tensión en el que el poder y el saber, tienen un papel importante, pero no exclusivo, pues el deseo y la estructura del sujeto también entran en juego” (Anzaldúa, 2004: 139).

Por su parte, Castañeda (2004) aborda la temática distinguiendo la instrucción de la formación, ya que cada una opera dispositivos diferenciados, aunque ambos se inscriben en la prescripción sobre el tipo de saberes y prácticas que han de interiorizar los sujetos. Mientras la instrucción prioriza prácticas transmisivas, la formación alude a las prácticas que el sujeto despliega sobre sí mismo con la finalidad del desarrollo humano. A través de la formación, el sujeto transforma en experiencias significativas los saberes y experiencias de su vida. La autora destaca que en todo dispositivo subyace una dimensión filosófica como visión del mundo, en la que confluyen tres dimensiones: la del poder-saber, la de la autorización y la de las relaciones y la enunciación. Restituyendo las aportaciones de Foucault, la autora señala que, con base en una visión del mundo, en el dispositivo “se entretajan las relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber bajo un régimen de verdad y formas de producir la subjetividad” (2004: 17). Al visualizarse el dispositivo como la intersección en la que se encuentran líneas de sedimentación (de la historia) y de actualización (del presente), éste no puede ser universal, sino un proceso singular en el que lo estratificado en su encuentro con lo actual, genera desequilibrios y cambios.

Para distinguir las diferentes líneas de los dispositivos se requiere analizarlo que, recuperando a Yurén (2002), denomina regímenes: de luz, referente a la visibilidad de ciertos objetos, y de verdad, al aludir a las regulaciones de formación del campo discursivo y la política por la que se define la validez de los enunciados, además de indagar sobre los juegos de poder y las experiencias de subjetivación. En cuanto al saber, la autora considera que se estructura con base en diferentes discursos que se encuentran entretajidos en un orden de verdad, por la cual se legitima y se deslegitiman determinados conocimientos. A su vez, en los dispositivos subyace el poder vinculado al saber y a la manera en que este último circula; aquí, se manifiestan las relaciones de fuerza que se expresan como intereses, demandas de grupos o sujetos, disentimientos en cuanto a criterios de verdad, de exclusión de discurso, entre otros. De esta forma, continúa Castañeda, el saber y el poder se encuentran articulados en los dispositivos de formación, ya que éstos promueven una determinada verdad y orientan posi-



ciones diferentes de los sujetos. Por la subjetivación los sujetos se vinculan con los dispositivos, a los que les otorga un sentido, por lo cual participan de una red simbólica. Siguiendo a Deleuze, la autora reitera que la subjetividad se comprende como la mediación y la transcendencia, “puesto que el sujeto se define por un movimiento al constituirse en lo que está dado, en el conjunto de lo que aparece y, al mismo tiempo, se define como un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser otro en la superación y la reflexión” (2004:17). A su vez, la subjetividad es configurada en el marco del conjunto de identificaciones que el sujeto ha elegido; por lo tanto, la identidad refiere a la imagen que cada uno se construye sobre sí mismo. Para concluir, la autora plantea que identidad y subjetividad están presentes en la significación de la formación, la cual se encuentra enlazada con una filosofía existencial.

### *Formación y degradación educativa*

Uno de los temas tratados por Gómez (2010), como único autor en este rubro y estrechamente vinculado con la temática de la sujeción y formación, es el relativo a la degradación educativa deliberada, comprendida como un efecto de lo que él denomina educación clasista diferencial, es decir, una educación inferior para aquellos que son dominados. Esto se explica a partir del propósito del Estado por ofrecer un servicio de baja calidad y se configura como una de las intencionalidades ocultas y al mismo tiempo más estratégicas, lo cual evidencia el interés del dominador sobre las necesidades de los dominados. Para ello, el autor distingue entre iatrogenia y degradación educativa deliberada. La primera alude a daños educativos inintencionales, no esperados e incluso inadvertidos por los promotores, mientras que en la segunda, la degradación, se asume conscientemente por el Estado, pese a que los agentes a cargo de la educación no tengan conciencia de la situación. Para el autor, en las bondadosas intenciones del discurso oficial de la educación permanece latente “una mala conciencia implícita que los guionistas de la degradación educativa deliberada buscan negar a la manera del mecanismo psicoanalítico de defensa llamado formación reactiva” (2010: 110). Desde esta perspectiva, la formación es concebida como dispositivo técnico que, bajo las más elevadas aspiraciones humanistas, se edifica como un quehacer social neutro, cuyos perjuicios han sido señalados por diversos especialistas de diferentes latitudes.

## La formación desde las miradas psicoanalíticas

Varias cuestiones e interrogantes formulados desde las aportaciones de las teorías psicoanalíticas posibilitan adentrarnos en la reflexión la formación: ¿qué lugar ocupa el deseo en el proceso formativo?, ¿cuál es la relación entre el deseo y el saber?, ¿cuál es el vínculo que se genera entre el profesor y el alumno?, ¿cómo se gestan los procesos identificatorios en el proceso formativo?, ¿cuál es el lugar del otro, del extranjero, en el proceso de formación?, ¿cómo se articulan la exterioridad y la interioridad en la formación?, ¿es posible pensar la formación desde el discipulado?, ¿qué papel desempeña el lenguaje en la formación?, ¿cómo se gestan y desarrollan las relaciones transferenciales y contratransferenciales en las situaciones formativas? Aquí ubicamos los trabajos de Anzaldúa (2004, 2009a), Ramírez (2002) y Tamayo (2004).

### *La formación como subjetivación*

Anzaldúa (2004) reflexiona sobre la formación como subjetivación desde una mirada psicoanalítica, en la cual se pone de relieve la movilización de procesos subjetivos, o sea, de deseos, afectos, fantasías que se recrean en las relaciones interpersonales de todo proceso formativo. Para algunos psicoanalistas existe una distinción importante entre enseñanza y formación, ya que mientras la primera remite a la adquisición de conocimientos, la segunda implica procesos psíquicos conscientes e inconscientes vinculados al aprendizaje, pero sobre todo “a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas” (2004: 89). Formación y enseñanza se encuentran fuertemente relacionadas, a decir del autor, porque además de los conocimientos que posee el profesor, requieren sensibilidad y capacidad para intervenir en los procesos subjetivos de los sujetos en formación. La formación se despliega a partir de la subjetivación, en la cual el sujeto se “trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (2004: 89). Para Anzaldúa, sujeto y subjetividad son elementos diferentes pero indisolubles. Mientras el sujeto deviene a partir del proceso de interiorización-subjetivación de los saberes y discursos a los que accede, la

subjetividad es la expresión del proceso mediante el que deviene precisamente sujeto, siempre implicado en procesos de subjetivación. De ahí que la subjetividad surja del vínculo del sujeto con el mundo y los demás, y con las significaciones imaginarias.

Si bien, como todo psicoanalista, Ramírez (2002) parte del principio freudiano relativo a la formación como la educación, el gobierno y el análisis son imposibles, reconoce que las aportaciones de las diversas corrientes psicoanalíticas contribuyen a conceptualizar la formación frente a las discusiones, comúnmente pragmáticas, emprendidas en el ámbito pedagógico. A pesar de que las teorías psicoanalíticas no aportan elementos para hacer eficiente la formación de los sujetos, sí contribuyen a comprender la formación desde una mirada que se aleja del registro empírico, pero que puede ayudar a la búsqueda de mejores estrategias o dispositivos. El vocablo formación, asienta la autora, remite a diversas nociones que son prioritarias no sólo desde el discurso psicoanalítico, sino también desde el filosófico y el educativo.

### *La formación desde el lenguaje y la identificación*

Ramírez (2002) puntualiza que el lenguaje debe ser pensado desde dos perspectivas: como estructura y como función. Como estructura, el lenguaje preexiste al recién nacido y se encuentra encarnado, soportado y reproducido por los otros, en este caso, por la madre como mediadora, de la cual se deriva la dependencia de aquél. Ante la ausencia de la madre, el bebé exige la satisfacción de necesidades, de cuidados, como el acceso a la simbolización y a la representación de lo ausente. Por eso el lenguaje, comprendido como función, permite al niño nombrar, interpretar, significar la falta, configurando con ésta el deseo del sujeto. La formación es para Ramírez “una red compleja de identificaciones con objetos, discursos, imágenes que dan cuenta de la simbolización de una ausencia que exige ser nombrada, representada a partir de la palabra que representa, articula, interpreta, construye, significa. Ausencia que... pone de relieve la falta e inaugura el deseo del sujeto” (2002: 114). Por tanto, lo que hace hablar y representar al niño, así como acceder al significante, es la pérdida, la prohibición a la madre, situación que lo obliga a la búsqueda permanente de ese “objeto perdido”, quedando atrapado en la estructura del lenguaje.

Pensar en la formación, necesariamente remite a la dimensión social y a la intrasubjetiva. Mientras la primera corresponde, para la autora, al lenguaje como

estructura, a la exterioridad proveniente del contexto, la dimensión intrasubjetiva refiere al lenguaje como función propia de la interioridad del sujeto, de donde interioridad y exterioridad se intersectan y coexisten en una dialéctica por la cual se da la expresión de significantes. “Lo que es representado está determinado por aquello que se busca y aunque nunca es posible nombrarlo emerge en la inconsistencia del discurso, en el *lapsus*, en el olvido, en el equívoco o en la formación discursiva...” (Ramírez, 2002: 114).

Anzaldúa (2004) concibe la identificación como el proceso a partir del cual el hombre se construye como tal, y remite a la recuperación consciente o inconsciente de aspectos, rasgos, particularidades del otro que se interiorizan en el sujeto, en tanto que el otro deviene modelo. Con base en el proceso de identificación, se conforma el Yo a partir de esos rasgos que el sujeto ha incorporado de los otros. La identidad —asevera Anzaldúa— es una configuración imaginaria por la que el sujeto se representa, es decir, la manera como piensa que es. La madre ocupa el lugar de soporte de identificación con la cual el bebé inaugura el mecanismo de identidad como significación; “a partir de ese momento, quedará enajenado a la confirmación del Otro, al ‘significado que tenga para el Otro’” (2004: 92). El Otro, como mediador de la cultura, se convierte en el referente de la identidad del sujeto. Como creación imaginaria la identidad genera la ilusión de totalidad y de clausura e implica paradójicamente la tensión de lo instituyente y lo instituido, esto es, por una parte, “la creación de la diferencia, de lo radicalmente otro... [y, por otra parte] alude a la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo” (Anzaldúa, 2009a: 8).

A decir de Anzaldúa, la “formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la identidad del sujeto que se forma” (2009b:7). Desde este enfoque, la formación supone procesos de identificación a través de los cuales el sujeto se transforma interiorizando rasgos y caracteres de otros, y deviene aquel que integra las particularidades de lo que imagina que es. Las significaciones sociales, base de la configuración identitaria, tienen como fuente el imaginario social.

Para Ramírez (2002), la formación se configura como la trama de identificaciones que se interpretan sobre la base de la diferencia, identificaciones cuya base se localiza en las experiencias infantiles, las cuales son resignificadas permanentemente con base en las nuevas experiencias, poniendo de manifiesto los saberes y las posiciones subjetivas sobre éstas, las formas de significarlas y de darles sentido.

Al concebir el discurso como una cadena de significantes generadores de sentido, éste se produce con base en la diferencia como ausencia en el sujeto que lo hace simbolizar y tomar posición sobre lo ausente. De ahí que, con el discurso, el sujeto intente expresar y apresar lo faltante que lo obliga a nombrar, a saber, a explicar la realidad y a construir interpretaciones; sin embargo, el deseo no puede expresarse. La formación como proceso continuo representa el esfuerzo por dar continuidad a los hechos significativos aislados, cuya lógica se inscribe en el imaginario al simbolizarlos y otorgarles un sentido que integra las dimensiones objetivas y subjetivas a través de sus palabras, las cuales le posibilitan la ilusión de una identidad, a partir de la relación con lo otro, los otros. La formación como complejo continuo supone un proceso “de construcción y reinterpretación que no termina para el sujeto sino hasta con la muerte” (Ramírez, 2002: 123). En consecuencia, es determinante el papel que desempeña la identificación en la formación, al ser el medio de transmisión de lo social. Por la formación se instaura el juego entre lo propio y lo otro, configurando la diferencia entre lo que se espera de alguien; es decir, la expectativa que otros han forjado sobre el sujeto y lo que éste interpreta de aquellas. La formación no se constituye como un mecanismo lineal que transita de la exterioridad a la interioridad, porque en ella también se inscriben los deseos inconscientes, los actos, los discursos, las proyecciones. La formación, por tanto, puede ser pensada desde dos configuraciones: como proceso de identificaciones que conforman a la persona y como proceso que privilegia la elaboración y realización de deseos inconscientes. “La formación entonces es un complejo de identificaciones que depende de una red de relaciones también complejas en las que el sujeto toma lugar frente a un saber transmitido generacional, familia y/o institucionalmente” (Ramírez, 2002: 129).

### *Formación, saber y poder*

De acuerdo con Ramírez, Lacan distingue entre conocimiento y saber, al situar al primero junto con lo imaginario y, el segundo, al lado de lo simbólico, o sea, que el saber es inconsciente y alude a la relación del sujeto con la cultura. En este orden de ideas, el saber es fundamental para analizar la articulación del orden social con la subjetividad, ya que desde el saber se posibilita la explicación del mundo y la construcción inconsciente. En la explicación, el sujeto resignifica su sentido con base en las costumbres y las ideas que la sociedad ha legitimado,

pero esas resignificaciones operan en una temporalidad subjetiva y social en la que convergen diversas determinantes sociales, políticas y psíquicas, las cuales hacen que un sujeto se interese por ciertas cosas y no por otras.

Para Ramírez (2002), es posible pensar la formación como “un juego de saberes sobre el lugar de los sujetos en el orden simbólico. Estos saberes se retransmiten” (139) y en ese proceso se reinterpretan y resignifican al otorgárseles sentidos diversos por parte de los sujetos. La reinterpretación abre la posibilidad de la creación, la construcción, la imaginación, la invención, en la búsqueda por explicar, clasificar, relacionar cosas o personas, esto es, aprehender la realidad. A su vez, las palabras otorgan sentido al sujeto y constituyen una producción imaginaria, a la cual obedece su polisemia y su distancia respecto a las cosas. En el ámbito educativo, las representaciones de los sujetos detonan nuevas producciones y simultáneamente determinan la dirección de su transformación a través de esquemas de poder proclives a su legitimación en el marco de las instituciones. La experiencia discursiva —de acuerdo con Ramírez— se configura como el medio a partir del cual el sujeto construye y reconstruye su realidad, simboliza y resignifica su historia con base en su imaginario, sus recuerdos, sus vivencias, dándole un sentido a su propia historia a la vez que se construye él mismo. “El discurso de los sujetos somete pero crea, destruye formas de pensamiento y construye realidades a las cuales validar” (2002: 143), debido a que las construcciones imaginarias derivadas de las interpretaciones se colocan como discursos válidos y universales. Como construcción de significantes, los discursos pueden “legitimar las acciones más nobles o más mortíferas” (2002: 144). La importancia del discurso en el campo formativo es indiscutible, debido a las estrategias que se utilizan para legitimar saberes que no son propios del sujeto, sino que representan el ejercicio del poder por parte de quien lo ostenta, en lugar de dar cabida a los discursos de aquel, con la intención de que sea él mismo quien interprete la realidad y no sea la razón o la verdad universal legitimada la que oriente o defina su vida. En la actualidad, añade la autora, el discurso educativo se encuentra dominado por el discurso empresarial que ofrece realidades fabricadas con base en ilusiones y sueños como la intención de ejercer el poder sobre los sujetos al amparo de banderas diferentes: la verdad, la razón, Dios.

Anzaldúa (2004), siguiendo a Foucault, reconoce que la escuela transmite saberes “como un proyecto social de verdad posible”, saberes que son impuestos al ser legitimados e institucionalizados de acuerdo con una conformidad política.

El saber escolar es transmitido a través de prácticas discursivas que no constituyen las propias del maestro, sino el aglutinado de normas a las que está sometido. El maestro, como representante y transmisor del saber, en el cual queda implicada la identidad, es “sujeto supuesto de saber” bajo la aparente ostentación de “la verdad”, como la única visión posible de la realidad, la cual es impuesta a los alumnos. Al aludir a los maestros de educación básica, Anzaldúa los ubica más que como “supuestos sujetos del saber”, como “sujetos supuestos del deber ser”, mientras que en el imaginario normalista, el deber se privilegia por encima del saber. Las significaciones imaginarias construidas en torno al maestro y al magisterio, tales como “apostolado, misión, servicio” se relacionan —continúa el autor— con el deseo de colocarse en el sitio del ideal del Yo, como modelo y referente moral. De esta forma, los saberes quedan desplazados no sólo en las prácticas cotidianas en el aula, sino también en la misma formación normalista. “Estas significaciones asociadas a la labor del maestro dinamizan transferencias narcisistas (subjetivación) que por lo general convierten la relación educativa en una relación especular, donde el alumno se ve instado a asumir (y “reflejar”) los valores, concepciones y actitudes del maestro” (Anzaldúa, 2004: 102). Además, algunos maestros, al negar su insuficiente saber o su no saber “se refugian en prácticas ortodoxas, tradicionalistas y autoritarias que los sostienen en el lugar de la autoridad” (Anzaldúa, 2004: 102).

La comunicación en las aulas está signada por relaciones transferenciales que los estudiantes entablan con el profesor, de donde todo mensaje de éste es revestido por la autoridad que el saber y la institución le han otorgado, autoridad que es impulsada por la transferencia de aquellos al ubicarlo en un lugar superior. Por su parte, el profesor, además de enseñar los contenidos previstos, transmite una “metacomunicación que por lo general tiende a afirmar contratransferencialmente el lugar de autoridad que los alumnos le transfieren... Mediante la transferencia... se demanda al otro comportarse de la misma manera que nosotros imaginamos lo haría aquel personaje con el que se ha identificado al receptor en la transferencia” (Anzaldúa, 2004: 152). Concluye el autor que en el marco de la relación profesor-estudiante, la situación puede estabilizarse o rigidizarse a partir de los procesos transferenciales y contratransferenciales. “Situación que genera pautas de relación y comunicación que se estereotipan, instituyendo formas de transmisión del saber y estrategias de ejercicio del poder...” (2004: 153).

Desde otro ángulo, Tamayo establece que la extinción del asombro constituye uno de los rasgos que predomina comúnmente en la educación y, en consecuen-

cia, la ausencia del deseo del saber, cuando en las situaciones formativas habría de propiciarse el surgimiento de un sujeto de deseo que sea capaz de interesarse, de emocionarse, de impresionarse. No obstante, es fundamental remarcar que cuando el deseo deviene un deber, éste desaparece, se fuga, y la formación corre el riesgo de convertirse en una simulación. El deseo de saber supone un espacio propicio para que el sujeto interesado pueda libremente asumir su responsabilidad, su deseo de saber, de formarse.

### *La formación desde el discipulado*

Si bien el trabajo de Tamayo (2004) no toma como elemento central la formación de manera genérica, al estar destinado explícitamente a la de los psicoanalistas sí aborda algunos planteamientos que se antojan pertinentes para acercarnos a pensar en la formación de manera genérica. El discipulado es la categoría central de esta obra en cuanto a su vinculación con la formación, es una formación basada en el discipulado. Tamayo establece una distinción entre alumno y discípulo, recuperando la noción de la antigua Gracia: el aprendiz no era exclusivamente denominado alumno, discípulo, seguidor, sino también compañero y amigo. Por tanto, discípulo era “el que compartía ser, existencia, esencia, con su maestro, el discípulo ‘compartía enigma’ con su maestro” (2004: 16). Así, este último se conceptúa como alguien que sabe algo gracias a su dedicación, a su esfuerzo, a su experiencia, pero también y contradictoriamente, sabe que no sabe todo y es portador de enigmas, de preguntas, de cuestionamientos.

A esa noción sobre el discípulo en una situación formativa, el autor añade que éste no sólo asiste, no sólo participa, sino que asume como propios los enigmas que el docente le propone; a la vez, no es un “seguidor fiel”, sino a la inversa, un “hereje”, un sujeto capaz de cuestionar a su maestro y, por tanto, de efectuar valiosas aportaciones. Esta sería, a decir de Tamayo, una formación que estimula capacidad creativa del hombre y su independencia, porque “sólo el docente que se encuentra ‘en camino hacia...’ puede ayudar a otros a encontrar la propia vía...; educar es seducir; educar es, en última instancia, una actividad erótica en el mejor sentido de la palabra” (2004: 16). La concepción promovida por el autor desde la perspectiva psicoanalítica es la formación con base en el discipulado, o sea, la formación discipular, que se opone a la “formación” supuestamente integral que ofrecen los espacios universitarios: esa formación



acartonada, estructurada y sometida a controles y evaluaciones, que con base a un *curriculum* posiblemente bien construido pero homogéneo, no forma filósofos sino críticos de la filosofía, no forma poetas, escritores, etc., sino en el mejor de los casos analistas y críticos de la literatura. No es exactamente en las universidades, donde usualmente se puede plantear una formación de esta naturaleza, pues ésta requiere espacios en donde se puedan reunir los sujetos interesados para pensar juntos “en temáticas similares, generando sinergia y crítica fecunda, posibilitando la emergencia del discipulado en su seno” (2004: 67).

### *Formación y relación educativa*

Para Ramírez, en el vínculo profesor-alumno, el primero se encuentra en una situación de privilegio al detentar límites y legitimar verdades y saberes. Por su parte, el alumno construye una representación social con base en las creencias que se ostentan en la verdad. “Verdad que se enuncia y proclama lo que el individuo es capaz de oír, de representarse, de percibir, producto de una realidad colectiva que espera al nuevo sujeto en un lugar” (Ramírez, 2002: 137). No obstante —continúa la autora—, en la actualidad, el problema común en las instituciones escolares es la indiferencia de los alumnos, de aquellos que no quieren saber nada, porque para ellos nada tiene significado.

A partir de una crítica a la educación actual y a la situación mexicana, particularmente, en donde el vínculo que se establece es el del sabio y el del ignorante, Tamayo (2004) subraya la incomodidad de esta situación para uno y para otro. Para el maestro, por estar colocado en la posición de onnisapiencia, a la cual es sometido por la institución y, para el alumno, porque “sabe lo incómodo de ser considerado un ignorante absoluto, el cual debe simplemente ser sumiso y obediente, un mero repetidor del texto...” (2004: 12). Sin embargo, el maestro clásico, además de la incomodidad que le provoca su situación, ésta también le genera placer al quedar “cargado de los blasones del máximo poder/saber [gracias a los que] distribuye premios y castigos, califica, llega a decir: ‘diez Dios, nueve yo, ocho los más listos’” (2004:13). Este ejemplo da cuenta de manera brutal, asevera Tamayo, del hecho de que el profesor implanta una jerarquía a partir de la cual se define que la función del estudiante es la de identificarse con él, parecerse a él, y, como consecuencia a Dios, sobre el supuesto de que el profesor, representa un modelo de identificación. Recuperando a Althusser, subraya Tamayo que la

escuela constituye un aparato ideológico del Estado y lo que pretende del alumno es la identificación o, como diría Freire, el sometimiento.

Por su parte, Anzaldúa (2004) analiza la relación pedagógica desde el conjunto de normas explícitas e implícitas que se establecen en lo que denomina un “contrato tácito” como marco del actuar de profesor y alumnos, normatividades que regulan la actividad cotidiana de las instituciones a través de la vigilancia y la coerción. Frente a la poca o mucha resistencia de los alumnos, éstos se ven obligados a conformarse y adaptarse o bien, a negociar. Las reglas, a su vez, configuran rituales que definen tiempos, momentos y comportamientos, a la vez que estructuran las interacciones. “Docentes y alumnos ‘aprenden’ a relacionarse y se ‘modelan’ mutuamente de esta manera, que si bien no es nueva, se realiza mediante códigos, discursos, prácticas y rituales con significaciones muy particulares dentro del Dispositivo pedagógico” (Anzaldúa, 2004: 85). Un componente fundamental del dispositivo que signa y adecua al docente y, en consecuencia, que forma parte de la estrategia de modelación, es la vigilancia a la que está sometido en la escuela normal, como una práctica de control que se desdobra jerárquicamente y opera en todas las instituciones de formación. Así como el sujeto en formación es vigilado y controlado, el maestro también lo es por otros que ocupan un lugar superior en la jerarquía burocrático-institucional; pero no sólo eso, sino que este sujeto, al incorporarse como docente, recrea las prácticas de control y vigilancia sobre sus alumnos e igualmente es supervisado en su quehacer cotidiano. “La constante supervisión de su labor académica (y disciplinaria) tiene un efecto de tecnología del Yo para el maestro (y por supuesto también para los alumnos), que implica una forma de verse y juzgarse a partir de los criterios que de acuerdo con el dispositivo deben caracterizar al docente” (Anzaldúa, 2004: 86).

### *Transferencia y contratransferencia en situaciones formativas*

A partir del rastreo de las nociones de transferencia, construidas por diferentes psicoanalistas, iniciando por las freudianas, Anzaldúa puntualiza que ésta no es una mera reproducción de un acontecimiento pasado, sino que es “un sueño donde el contenido latente sufre una elaboración (deformación) para manifestarse... en función de la situación concreta y en relación con los personajes e incluso a las pautas ideológico-culturales del sujeto frente a la situación” (2004: 120). En la transferencia emergen experiencias reales o fantasías previas o del

presente que actualizan los deseos y afectos. En el proceso transferencial, el otro ocupa un lugar relevante en las transformaciones o deformaciones, porque el sujeto fabrica algo para alguien a quien se le habla y a quien algo se le transfiere. Por eso, sintetizando, apunta nuestro autor, que la transferencia como ‘repetición’ significa una petición a alguien, una reclamación de amor, a la vez que un ofrecimiento para que alguien ocupe un lugar determinado y, por tanto, actúe consecuentemente. Por otro lado, la transferencia significa una expresión de la subjetividad al poner en juego dimensiones intra e intersubjetivas en el proceso relacional alumno-maestro. En la formación de profesores, los sujetos recuperan aspectos conscientes o inconscientes relativos a las prácticas docentes, los cuales son asumidos y desplegados cuando éstos se incorporan a la docencia. Sin embargo, esa recuperación no opera como simple repetición o reproducción de lo que sus profesores hicieron, sino que es matizada por las significaciones que para ellos fueron consideradas valiosas, hecho que ocurre como resultado de la transferencia.

Anzaldúa considera que una dimensión de los procesos transferenciales es aquella por la que el profesor puede ocupar el lugar de los objetos narcisistas de amor, *ideal del yo y yo ideal*. Como ideal del yo, al profesor se le transfiere el amor que los estudiantes han internalizado hacia otras figuras ideales. Como objeto de amor, el profesor posibilita una transferencia positiva, viabilizando la influencia que puede ejercer sobre los alumnos, los cuales fácilmente se dejan por él dirigir. Por consiguiente, la idealización es generadora de sometimiento por el poder que ahí se gesta, pero también suscitadora de resistencias. La transferencia positiva puede favorecer el aprendizaje, pero si ésta se intensifica puede producir un enamoramiento narcisista, que lejos de favorecer el aprendizaje, lo obtura y el alumno pierde el interés por los contenidos académicos, para depositarlo en el maestro, “en tanto él es visto como su yo ideal” (Anzaldúa, 2004: 149). Así, se establece una relación en la que el estudiante se ama a sí mismo a partir del profesor.

Como convencionalmente se comprende, la contratransferencia representa la respuesta, la reacción a la demanda a partir de los propios deseos y fantasías. Sin embargo —subraya Anzaldúa—, la contratransferencia no es exactamente una respuesta a la transferencia, sino más bien —siguiendo a Balint—, se trata de “pautas habituales de reacción” (2004: 122). En el marco de la educación y la formación, la contratransferencia —complementa el autor— refiere al conjunto de reacciones habituales del maestro ante la transferencia de sus alumnos, reacciones

debidas a distorsiones, a prejuicios o interferencias, cuyo origen se sitúa en los deseos, las fantasías y los problemas que, de manera inconsciente son incitados por los alumnos y el contexto institucional y áulico, con lo cual se suscita la actualización o reactualización de vínculos antes internalizados. En la intensificación de la transferencia positiva, el estudiante demanda amor al profesor y si éste contratransferencialmente lo satisface se genera un encantamiento que se extingue rápidamente y genera diversos problemas. Pero si el profesor no responde a la demanda de amor, la transferencia positiva deviene negativa, aunque si logra orientar esta investidura libidinal al conocimiento, el aprendizaje se favorecerá.

### **La formación desde la aportación de diversas disciplinas**

Las reflexiones sobre la formación que desde diferentes disciplinas aquí se recogen, inician por aquellas que reivindican una mirada plural, para después pasar por perspectivas psicológicas, antropológicas, arqueológicas, sociológicas y pedagógicas.

### ***La formación: múltiples lecturas, múltiples significados***

Varios autores dan cuenta de la multiplicidad de significados que han sido otorgados al término formación. Todos los que se sitúan en una temporalidad específica y en el marco de una sociedad determinada, significados que si bien son heterogéneos, no pretenden clausurar la polémica al respecto, sino más bien tienden a abrir horizontes de interpretación para enriquecer el panorama formativo y advertir sus fronteras. Entre éstos tenemos a: Cruz (2005), Ramírez (2009), Gómez (2010) y Barraza (2007).

Frente a la proliferación de significados y sentidos del significante atribuido a la formación, debida a su ambigüedad constitutiva, Cruz (2005) efectúa una revisión teórica sobre la noción de formación docente desde la mirada del análisis político del discurso. Para tal efecto, la autora recupera algunos lazos genealógicos, principios ordenadores desde la perspectiva foucaultiana, así como las nociones de semejanza de familia y juego de lenguaje. En cuanto a los primeros, por un lado coloca la formación docente en su relación con las prácticas educativas, la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, como formación profesional, a partir de

los cuales establece dos semejanzas de familia: la formación como intervención y la formación vinculada a la conciencia de sí mismo para decidir, posiciones que separadas o imbricadamente han estado representadas por diferentes autores. En consecuencia, Cruz asienta que el significante formación docente se encuentra situado en diversas superficies discursivas, matizadas por determinadas condiciones de producción, las cuales hacen posible diferentes juegos de lenguaje.

Desde el análisis político del discurso y retomando a Saussure y a Žizek, la autora distingue signo, significado y significante y puntos nodales. Puntualiza que la formación docente aparece como un punto nodal, es decir, como significante que aloja una cadena de significantes flotantes con la intención de dar cuenta de la dispersión del significado de este signo, o sea, de su ambigüedad. De ahí, la imposibilidad de ubicar un único sentido y, contrariamente, la indecibilidad del signo, debido a que los significados que le son atribuidos dependen de quien los formula. Desde otro ángulo —puntualiza—, la formación docente aparece como un mito que expresa una idea fantasmática. “En otras palabras, sería la noción de un horizonte de plenitud, el imaginario, el momento de cierre de una superficie discursiva, es decir, es un punto nodal que fija el sentido de la cadena de significantes temporalmente en un contexto social” (2005). En suma, dada la pluralidad de elementos que circulan en torno a la formación docente y la dispersión del significante —concluye Cruz—, es preciso subrayar la naturaleza flotante y vacía de este último, lo cual plantea la posibilidad y, contradictoriamente, la imposibilidad para significar la formación, por lo que ninguna de las diversas miradas puede considerarse como verdad única.

Por su parte, Ramírez (2009) asevera que la formación y la identidad son temáticas que se estudian tanto en las ciencias antropológicas como en las lingüísticas, sociológicas y psicológicas, y que al ser abordadas de maneras muy diversas han producido confusiones y coaliciones conceptuales. Especialmente, por lo que se refiere a la formación, la autora establece que ésta ha sido considerada, entre otras cosas, como una práctica que modela, que configura la experiencia, que cultiva la cultura, que posibilita la conciencia racional, aunque actualmente se visualiza como la estrategia político-ideológica que, apuntalando el neoliberalismo, se utiliza como lindero de las prescripciones, del deber ser.

El vocablo formación ha quedado muy lejos de su origen —dice la autora—, pues ha sido descontextualizado y autonomizado. Por otro lado, subraya que las teorizaciones sobre formación han sido abundantes y muy fecundas en el terreno filosófico, por lo que dan lugar a teorías del conocimiento. Sin em-

bargo, Ramírez enfatiza que tres lecturas sobre la formación son predominantes: la psicoanalítica, la hermenéutica y la empírica. En cuanto a la primera, con Freud se rescató al sujeto excluido en las ciencias, ese sujeto que se mueve, que se resiste, que busca un lugar para ser mirado, que actúa construyendo sentidos, con lo cual se da cuenta de un sujeto formado. En el caso de las lecturas de la filosofía —advierte la autora— se efectúa un movimiento importante al reconocerse el lugar de la interpretación-construcción de la realidad social, al apuntarse que la verdad se encuentra relacionada con el modo de estar situado en el espacio de sentido. En este orden de ideas, la formación emplaza al debate entre “determinación e indeterminación, conciencia individual y conciencia social y ellas subyacen a toda práctica educativa” (Ramírez, 2009: 384). La formación hay que abordarla en el sentido de la creación de la obra de arte y de la dinámica del juego, donde confluyen tiempos y espacios. Por tanto, la formación representa un entramado complejo en el que se ponen en juego diferentes procesos psíquico-afectivos, sociales y cognitivos que emplazan al sujeto a un trabajo imaginario de construcción de sentido, de resignificación de experiencias y conocimientos, de identificación, de diferenciación, de distanciamiento. En fin, “la formación es un proceso en acto que convoca a construir sentidos y lograr una cierta identidad frente a los otros; en ello hay un trabajo propiamente imaginario, no sólo de síntesis de lo dado, sino de creación de linderos y de fronteras” (Ramírez, 2009: 388).

La incursión en la temática de la formación en el texto de Gómez (2010), se inicia con el apuntamiento de que ésta es comprendida “en su acepción más general de desarrollo de las potencialidades humanas (inteligencia, conciencia moral, sentido social, entre otros), de habilidades generales (leer, escribir, calcular, estudiar, negociar, etc.), y de capacidades específicas para trabajar una ocupación, un oficio o una profesión” (2010: 125). Sin embargo, como resultado de la crisis de las concepciones clásicas de formación como *Paideia* y como *Bildung*, el autor (2009) señala que éstas han sido reemplazadas por otras actualmente vigentes, a partir de las cuales conforma una tipología, aunque reconociendo la existencia de concepciones híbridas: a) aquellas que entienden la formación como competencias; b) las que comprenden la formación como alfabetización y c) otras más que conceptualizan la formación como saberes y prácticas críticas y liberadoras.

- a) La formación por competencias. Constituye, de acuerdo con Gómez, el tránsito de la formación conceptualizada desde la racionalidad hermenéutica de *Paideia* y *Bildung*, a la formación concebida desde una racionalidad

técnica, pragmática, instrumental. Si la primera recreaba elementos de orden axiológico, al pretender formar íntegramente al hombre y al ciudadano, la segunda se inscribe en la llamada formación preformativa, que pretende producir un capital intelectual capaz de convertirse en utilidades. La denominada educación basada en competencias, actualmente hegemónica, da cuenta de la colonización del territorio educativo por parte del sector empresarial y descentra la formación que, desde las concepciones clásicas se situaban en la sociedad (*Paideia*) y en el hombre (*Bildung*), para colocar su foco de atención en el sector privado, interesado en que los estudiantes desarrollen competencias rentables. Se trata, por tanto, de una visión utilitarista y eficientista que ha venido a desplazar el proyecto humanista.

- b) La formación desde la integración de la *Paideia* y la *Bildung* y la educación basada en competencias. Producto de la confrontación entre las concepciones clásicas y la de competencias, el autor inscribe aquí diversas visiones híbridas que son portadoras de ambas como un intento de reconciliación entre los fines formativos del hombre, del sujeto, y la funcionalización de la formación (demandas laborales). Entre éstas, señala las siguientes: la formación como conciencia autorrelacional (Bertsch); como capacidad de autoaprendizaje (Cámara); como desarrollo de capacidades y de la subjetividad (Zarzar); como empoderamiento (Ibáñez); como capacidades básicas para la vida (Garret); como competencias complejas (Manzano); como grandes competencias (Nussbaum); como adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades intelectuales y la habilidad de aprender a aprender (Adler); como formación de base (Fernández Arenaz).
- c) La formación como alfabetización. En este grupo, el autor coloca varias visiones fragmentarias que intentan subrayar algún aspecto formativo comprendido como alfabetización básica y, por tanto, como constitutivo de una concepción de formación. Si bien, apunta que éstas no constituyen un grupo integrado y sólido para la toma de decisiones, sí representan un referente complementario a las concepciones más integradoras, y pueden considerarse como derivadas de otras concepciones más complejas y holísticas. Entre éstas destaca las siguientes: la formación como aprender a aprender de manera autónoma (Gabriel Cámara); la formación por descubrimiento en Internet (Mais Nichani); la formación como empoderamiento para enfrentar la realidad (Piot Szybek y Magnus Johansson) y la formación como ciudadanización (José A. Ibáñez Martin).



- d) La formación como emancipación. Bajo esta categorización, Gómez aglutina las concepciones de formación que promueven el desarrollo de capacidades críticas o el empoderamiento de los sujetos y advierte que ésta es una de las más desanimadas en aquellos países que, como Estados Unidos y México, despliegan un fuerte control sobre la educación. En este conjunto, el autor sitúa las siguientes: la formación como adquisición, procesamiento y uso crítico de la información (Kruger); como inteligencia cultural (Bibikova y M. Kotelnikov); como alfabetización cultural de base (D. Hirsch); como comprensión de la propia identidad social, política y cultural (Aronowitz y Giroux); como ciudadanía (Maitles e Gilchrist); como desaprendizaje de influencias sujetadoras (Shor); como independencia de criterio (Krishnaumurti); como competencias para no estar sometido a decisiones de otros (Rychen y Hersch); como pensamiento crítico (Page); como lecto-escritura crítica (Shor); como autoconciencia del impacto de los medios (Ferres); y, como prevención de la manipulación mediática (Benesch y Schmandt).

Barraza reitera lo planteado por Cruz, señalando que el concepto de formación no es unívoco. Según él, ha sido trabajado en cinco campos: el filosófico, el de la psicología laboral, el del psicoanálisis, el de la pedagogía y el de la normatividad. En el filosófico realza la aportación hegeliana, que recoge tres rasgos primordiales: la idea de incompletud del hombre, el papel activo del sujeto en formación en la intersubjetividad y la formación como retorno sobre sí mismo o conciencia de sí. Desde la psicología laboral, la formación es visualizada al servicio de la empresa con base en un enfoque estratégico que privilegia el carácter procesual. En el campo psicoanalítico, particularmente en cuanto a su relación con la formación, es posible distinguir dos dimensiones: el saber psicoanalítico como un discurso prescriptivo en la formación y como un instrumento para comprender e interpretar los trabajos efectuados en el campo de la formación. En el campo pedagógico, el concepto de formación tiende a quedar reducido a determinados contextos y prácticas institucionales, a excepción del trabajo desarrollado por Ferry, en el que se plantea que formarse implica asumir una forma que posibilita la acción y la reflexión. Finalmente, desde el campo de la formatividad, cuya autoría corresponde a Honoré, la formación es comprendida como una experiencia que implica un proceso de diferenciación, a través del cual se genera la diferencia a la vez que la identidad. Sin adherirse a ningún enfoque,



el autor se pronuncia por un concepto de formación más comprehensivo, en el que destaca entre otras las siguientes “ideas fuerza”: la formación como proceso dialéctico y personal; la subjetivación se despliega en contacto con los otros y en el retorno a sí; el contenido en el que trabaja el sujeto en formación es el relativo a los órdenes socioinstitucionales y a la cultura.

### *La formación y el aprendizaje*

Sólo dos especialistas reflexionan sobre la formación desde el aprendizaje: Zarzar y Díaz. Zarzar (2003) reconoce que el concepto de formación involucra dimensiones vinculadas con el aprendizaje y el desarrollo. De ahí que, la formación sea definida como “la configuración que ha adquirido la personalidad de un individuo como producto de aprendizajes significativos que ha logrado a lo largo de su vida” (2003: 33). O sea, la formación es un resultado, una consecuencia de los aprendizajes adquiridos por una persona, a partir de los cuales el sujeto ha asumido una forma, aprendizajes que pueden ser efecto del trabajo emprendido en el sistema escolarizado, pero también de experiencias en espacios diversos. Centrado en los procesos de escolarización y, por tanto, en los aprendizajes adquiridos, el autor organiza su análisis a partir de tres ejes como elementos para explicar su concepto de formación: el aprendizaje, el aprendizaje significativo y personalidad y desarrollo.

El autor retoma los planteamientos de Bleger y Pichon-Rivière sobre aprendizaje, cuya formulación refiere que éste es comprendido como la modificación relativamente estable de pautas de conducta; gracias a su incorporación, la personalidad de las personas adquiere una determinada configuración. El atributo de significativo denota la carga de subjetividad correspondiente a cada sujeto y, retomando a Lonergan, Zarzar pone de relieve cuatro funciones correspondientes al significado: cognitiva, de eficiencia, constitutiva y comunicativa. Es a partir de los significados disponibles —afirma Zarzar— que la persona puede crecer en experiencia, en comprensión y lograr encontrar por sí mismo lo que debe hacer para producirse a sí mismo, “para convertirse en persona en el sentido más pleno del término” (2003: 42). Para Lonergan —prosigue Zarzar— la noción de significado mantiene una relación con *horizonte*, por el cual se limita lo que llama la *docta ignorantia* y la *indocta ignorantia*, de donde se distingue lo conocido, lo conocido-desconocido y lo desconocido-desconocido. Mientras el

primero es correlativo al sentido común, por el cual la persona, en relación con otras, se pregunta y responde cuestiones, el segundo integra lo que la persona sabe que no sabe. Es decir, lo desconocido y supone una *exigencia sistemática* para transitar del sentido común a la teoría; la *indocta ignorantia*, o sea el nivel de lo desconocido-desconocido, corresponde a las preguntas que la persona no es capaz de formular y si alguien las planteara, no tendrían para ella significado. Sin embargo, la persona que asume la *exigencia sistemática* refuerza la *exigencia crítica* transitando del sentido común a la teoría, y de ésta a la apropiación de su propia interioridad, de la subjetividad. Es el nivel de la interioridad el tercer ámbito donde se producen también significados en el sentido de una *autoapropiación*. Finalmente, está el nivel de la *exigencia transcendental*, por el que se le presenta al intelecto humano una demanda irrestricta por la inteligibilidad, a partir del que se reflexiona sobre lo infinito o lo incondicional. “La formación de la persona será cada vez más integral en la medida en que los aprendizajes adquiridos vayan cubriendo estos cuatro ámbitos” (Zarzar, 2003: 45): el del sentido común, el de la teoría, el de la interioridad y el de la transcendencia.

Para el autor, las concepciones de formación de Bleger, proveniente del psicoanálisis, y de Rogers, de la psicología existencial, coinciden al identificar la formación con el aprendizaje, ya que éste supone una transformación del sujeto y no acumulación de información. Si el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, sean éstas ya existentes o nuevas, se va modificando la personalidad de la persona, lo cual significa el desarrollo. Por tanto, asienta Zarzar, “la forma o configuración que va adquiriendo la personalidad del individuo a lo largo de su vida, como fruto de los aprendizajes logrados, ya sea dentro o fuera de la escuela, constituye la formación de la persona” (2003: 56), configuración que se encuentra determinada por la estructura del conjunto de sus pautas de conducta, las cuales son definidas por la clase de vínculo que la persona establece con los objetos. Desde el punto de vista vigotskyano, puntualiza el autor, “la formación significa el desarrollo de los procesos psicológicos superiores alcanzado a través de los procesos de aprendizaje y de interiorización, los cuales, a su vez, son fruto del intercambio histórico y cultural del individuo con el medio” (2003: 72). Por ende, es constatable la relación que existe entre aprendizaje y desarrollo y de ahí, el vínculo entre aprendizaje y formación.

También elucida Zarzar sobre el significado de formación integral. Para lo cual, nuevamente recurre a Lonergan con la intención de revisar algunos elementos constitutivos de aquella. Como primer componente destaca el desarrollo

intelectual, el cual puede ser distinguido desde dos ámbitos: el relativo al desarrollo de la inteligencia, relacionado con los métodos de descubrimiento, y el del desarrollo reflexivo, vinculado al desarrollo del juicio, propio de los métodos de discusión, proclives al análisis de valores y principios. Las operaciones, siguiendo siempre a Lonergan, que comporta el conocimiento humano son: la experiencia, el entendimiento, el juicio y la decisión y acción. La experiencia es correlativa al nivel empírico, en el cual se recrean las sensaciones, percepciones, imaginaciones, sentimientos. El entendimiento conduce al conocimiento a partir del cual se expresa lo que se ha entendido y se desarrollan presupuestos e implicaciones. El juicio es el nivel racional del conocimiento por el cual se juzga la verdad y la falsedad, y se controla la evidencia, lo cual conduce a una comprensión profunda de las cosas. El decidir y el actuar, a partir de los juicios elaborados, apelan a la moralidad, pues tienen que ver con la persona misma, con sus operaciones, decisiones y metas, y no sólo con sus conocimientos. Prosiguiendo con el planteamiento de Lonergan, las cuatro operaciones suponen también cuatro niveles de conciencia: *experimentar*, que es frecuentemente contingente y los sentidos son orientados para captar algo con atención; *entender*, que significa lograr un más acentuado control de lo que sucede, para lo cual hay que discernir, pensar; *juzgar*, que implica tomar una posición, con la correspondiente responsabilidad y compromiso y, por tanto, libertad; tomar una decisión y actuar, que supone un mayor acto de libertad, deviniendo la conciencia en autoconciencia, porque no solamente se toma posición sino que se defiende. En síntesis, desde la perspectiva lonerganiana, en el concepto de formación se advierte que la educación tiende al desarrollo y que éste pretende ampliar los horizontes de la persona; es decir, el límite entre lo que conoce y lo que no conoce.

Uno de los elementos sustantivos de la formación integral —considera Zarzar— es el aprendizaje de los recursos instrumentales o mentales que requiere la mente. Según el autor, el hecho de que Bruner se trasladara del enfoque constructivista al culturalista ha posibilitado que éste aportara elementos fundamentales para la comprensión de la formación integral, entre los que destacan: la incorporación de sistemas simbólicos, limitados por el lenguaje, los cuales son indispensables para construir el significado en la comprensión del mundo; la apropiación consciente, crítica y transformadora de las funciones sociales; la interacción con los otros; la externalización como producto de la actividad cultural comunitaria, que implica capacidades intelectuales, desarrollo del lenguaje; el desarrollo y adquisición de habilidades, formas de pensar, de sentir y hablar;

desarrollo de actitudes y valores enlazados con la identidad y la autoestima. En suma, la formación integral consiste, para el autor, en “la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa” (Zarzar, 2003: 122), pensamiento que inscribe el autor en un registro de naturaleza estructural y cualitativa.

Díaz (2002) discierne sobre la formación de profesores desde la perspectiva constructivista y reflexiva. Para ella, el proceso de formación de profesores implica el reconocimiento de un pensamiento propio y fundado en el ámbito social por el que el sujeto adopta una postura y producción propias a partir de la comprensión y del debate que establece con diversas propuestas pedagógicas. Desde la posición de la autora, se asume que el profesor ocupa el lugar de mediador entre el alumno y el conocimiento, ya que éste no construye solitariamente el conocimiento.

Retomando a Bruner, Díaz Barriga plantea que el profesor como agente educativo ofrece al aprendiz ayudas para hacerlo avanzar en la medida que éste lo requiera y en el camino hacia su autonomía. El reto que enfrenta la formación de profesores consiste en lograr que los futuros docentes comprendan su papel como creadores de andamiajes apropiados para que los alumnos sean constructores de su propio conocimiento, para lo cual –a decir de la autora– se requiere cubrir dos condiciones: que el profesor considere el conocimiento inicial que posee el alumno y que sea capaz de provocar retos abordables que pongan en cuestionamiento el conocimiento de aquel. Desde la perspectiva constructivista, la formación del profesorado supone un trabajo colectivo en donde sea posible superar la imagen simplista de la enseñanza; en consecuencia, el conocimiento del pensamiento didáctico de los sujetos en formación es el punto de partida de toda situación formativa. Una segunda dimensión, trabajada por la autora, es la relativa a la idea de la formación docente orientada por la reflexión, comprendida desde el enfoque de Schön y Henderson. Mientras el primero concibe la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructura de la problemática, el segundo plantea que el profesor reflexivo que asume una posición constructivista es a la vez estudiante de su forma de enseñar, porque indaga sobre sus propias prácticas de enseñanza. De ahí que, para Díaz-Barriga, la perspectiva constructiva y la crítico-reflexiva comparten planteamientos.

### *Formación, subjetivación e identificaciones*

Castañeda (2009) aborda la formación, relacionándola, aunque distinguiéndola conceptualmente, con y de educación e instrucción. Mientras con la instrucción se transmiten informaciones y conocimientos acumulados, la educación se sitúa en el nivel de humanización y socialización del sujeto, a través de la inculcación de valores y conocimientos tendientes a desarrollar física, intelectual y moralmente a la persona; en cambio, la formación se encamina hacia la acción sobre la persona “en un doble movimiento conmutativo/reflexivo que consiste en formar a otro y formarse a sí mismo en el juego de relaciones e interacciones que estructuran la práctica educativa y social” (Castañeda, 2009: 15).

Los sistemas de formación de profesores —subraya la autora— no sólo promueven y legitiman saberes, sino que, a través de las relaciones de poder, favorecen formas de subjetivación. Es decir, son constitutivos de subjetividades que se expresan mediante muy diversas maneras, subjetividades que se producen en un contexto social determinado que, para el caso de la formación de maestros, estructuran sus actividades profesionales y culturales. Dado que el mundo social ha sido fuertemente transformado (globalización, competencias, TIC), las formas de subjetividad también, lo cual provoca que los profesores privilegien el trabajo individualizado y se replieguen en sí mismos y, por tanto, obturen formas compartidas y colaborativas en el ejercicio de sus prácticas. “...lo que está en juego en este asilamiento solitario es una tensión entre el individualismo negativo y la construcción de formas de subjetividad que confronten al sujeto de manera diferente con las determinaciones sociales. [Este] aislamiento... no tiene el efecto de reencuentro consigo mismo... sino que es una manera de padecer los avatares de una existencia que no le brinda la oportunidad de crear y recrearse como sujeto” (Castañeda, 2009: 78-79).

En el proceso formativo, los sujetos desarrollan modos de identificación, estrategias identitarias, por las cuales éstos se integran a la vez que se diferencian. La identidad es un proceso que se construye a partir de identificaciones contingentes. Las estrategias identitarias —pondera Castañeda— se expresan en principios, valores, discursos, conductas, que se presentan como rupturas o desequilibrios que pueden conducir a una inestabilidad y confrontación del sujeto en cuanto a sus relaciones personales y entorno social. A su vez, como elementos constitutivos de la identidad, las estrategias identitarias pueden estar acompañadas de crisis, ya que se accede a otras formas de identificación y a

cambios de identidad que vienen a trastocar los comportamientos, los valores pasados que se enfrentan con los nuevos. Para la autora, las crisis identitarias de los normalistas posibilitan el análisis de las transformaciones que enfrentan en sus procesos formativos, pues acceden a nuevos saberes y experiencias que los obligan a tomar decisiones y a modificar el curso de sus acciones.

### *La formación como proyecto de vida*

Rosas (2003) y Castañeda (2009) apuntalan la formación con base en el proyecto de vida. La primera recrea el tópico de la formación como el proceso vivido por cada sujeto en torno a un proyecto personal, a partir del conocimiento que cada uno realiza sobre lo vivido, proceso que supone, retomando a Honoré, una dialéctica que marcha entre la interioridad y la exterioridad de la persona, a partir de la resignificación de los momentos por los que ésta va pasando. Se trata de un proceso en el que el proyecto del sujeto da sentido a la formación, pues con base en la reflexión, éste recapacita, revisa y obtiene conocimientos sobre su propio proceso, para de ahí redefinir su rumbo, su orientación, sus expectativas y continuar su camino formativo.

La formación desde la perspectiva del proyecto personal supone la identificación de obstáculos y rupturas para superarlos en cuanto a las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos. De ahí que se requiera el despliegue de la capacidad para distanciarse de sí mismo, igual que para abrirse a la generalidad, para abrirse al otro, al diálogo con los otros, diálogo que posibilite la recreación de su recorrido formativo, que conducirá a diferentes acciones y actitudes en la vida y en la profesión. La autora considera que en el caso de la formación de profesores, ésta se considera como ya dada y externa, por lo que se obtura la posibilidad de que cada sujeto pueda reflexionar sobre ésta y aportar a ella.

Por su parte, Castañeda (2009) establece que cuando la formación deviene un proyecto de vida, el sujeto está en condiciones de recuperar lo que ha sido significativo en el marco de una continuidad, aunque, por supuesto, con rupturas. La autora plantea que no sólo se trata de un proyecto personal, sino de ése que se proyecta hacia afuera, como relación ética, mediante la cual el sujeto sale de sí hacia el otro en la situación formativa. Así explica la subjetividad: el movimiento de la interioridad y la exterioridad, en el que el adentro significa un

desdoblamiento del exterior al interior que se exterioriza en comportamientos y prácticas. Se trata de un proyecto ético por el cual el sujeto se compromete, a partir del conocimiento de sí y de su cuestionamiento, de su posibilidad de transformación y de conquista de su autonomía.

La posibilidad de configurar una ética del mínimo común moral, siguiendo a Bilbeny, es determinante en la formación, ya que posibilita hacerse cargo de los cambios relacionados con la revolución cognitiva. La ética del mínimo se configura como la posibilidad de que los maestros piensen por sí mismos y puedan descentrarse de su yo, como un proceso de reconocimiento del otro, de apertura hacia la institución, los compañeros, los estudiantes. La autora considera que lo relevante sería analizar las condiciones de posibilidad “para que un sujeto concreto entre en un proceso de formación compartida, en el que se dirija la voluntad hacia el autoconocimiento, hacia el conocimiento teórico y el mundo de la vida. La formación puede ser entonces un movimiento que es responsabilidad por y para el otro” (Castañeda, 2009: 229).

### *Formación e imaginarios*

Ornelas (2009) y Anzaldúa (2009b) examinan la formación considerando algunas de las premisas abordadas por Castoriadis en torno a los imaginarios. La lectura de Ornelas respecto a la formación está inspirada en varias de las categorías planteadas por este teórico. Destaca la autora, coincidiendo con Castoriadis, que lo histórico-social ha sido comprendido con base en modelos y categorías preestablecidos. Es decir, la formación del hombre se ha analizado desde la mirada de lo preexistente, cuando hay que pensarla desde su localización histórico-social, a partir de lo que —parafraseando a este pensador— se hace detonar la lógica y la ontología heredadas. Para la autora, la formación está configurada desde modelos y concepciones del ser humano que no logran comprenderlo en su complejidad e integridad, ya que atienden a determinaciones exógenas y no a las propias del hombre; de esta forma se pueden comprender los modelos y programas institucionalizados que privilegian el pensamiento único. Con Castoriadis, Ornelas cuestiona las significaciones heredadas del ser como determinado, y de la lógica como determinación, debido a que las significaciones sociales que alimentan y a la vez son alimentadas por el imaginario social instituido no preexisten a la sociedad, sino que éstas son

producto de ella. De ahí que, la formación sólo pueda ser comprendida en el marco de la temporalidad histórico-social en cuanto condición para la creación, para la alteridad y la autoalteración, dejando atrás las concepciones y prácticas reduccionistas y posibilitando procesos de construcción que desplieguen el imaginario radical.

Anzaldúa (2009b) conceptualiza el imaginario desde una doble vertiente: por un lado, la posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia y, por otro, como fuerza creadora que se manifiesta como potencia abierta; por eso, lo instituido y lo instituyente se relacionan dialécticamente. En el ámbito de la formación se configuran procesos psíquicos inconscientes que conforman imaginarios y vínculos transferenciales. Para el autor, la subjetividad, como categoría estrechamente vinculada al sujeto, representa el cimiento de la formación, porque surge a partir de la relación del sujeto con los otros y se expresa a partir de identificaciones, significaciones imaginarias y deseos, entre otros; esto es, todo lo que va construyendo al sujeto. Como lo imaginario es una condición de la subjetivación, cuando el sujeto se relaciona con los otros se pone en contacto con las significaciones imaginarias de la sociedad, las cuales son por él interiorizadas a través de procesos en los que se tensan sus deseos y sus resistencias. En suma, Anzaldúa (2009b) puntualiza que la formación es un proceso de subjetivación por el que el sujeto se transforma a sí mismo resignificando lo que ha sido o imagina ser. Siguiendo a Castoriadis, el autor concuerda en reconocer que cualquier sociedad está instituida por su imaginario social, productor de sentido y significaciones sociales, los cuales posibilitan mantener unida a la sociedad debido a la institución de valores, normas y concepciones. Respecto al imaginario, Castoriadis identifica dos dimensiones: el radical y el efectivo. Mientras que el imaginario radical surge como imagen lo que no es, promoviendo el desarrollo de la capacidad creativa para generar nuevas significaciones, el imaginario efectivo alude a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad. Para comprender la formación desde el imaginario, Anzaldúa distingue el imaginario personal, el imaginario institucional, el imaginario laboral y el imaginario cultural, de cuyos elementos muchos son transmitidos e interiorizados en los procesos formativos del docente. En efecto, el normalismo promueve una imagen idealizada del docente, recrea un imaginario que signa la identidad de los futuros maestros.



## Balance

Frente a las visiones modeladoras e instrumentalistas que priorizan los objetivos pragmáticos y utilitarios, fuertemente arraigadas en varias de las tradiciones y culturas académicas del país, los trabajos recogidos y analizados en este campo representan una aportación conceptual marcada por la riqueza, la pluralidad y la heterogeneidad, que da continuidad a las elaboraciones del estado del conocimiento anterior (2005). Esto, en el marco de la necesidad de seguir interrogando y problematizando la formación desde una perspectiva analítica y crítica que pretende recuperar lo humano del sujeto y su singularidad, y el humanismo como el horizonte destinado a su elucidación. Se trata de un paso más en esta aventura del desarrollo teórico que, si bien es cierto posiblemente no inaugura en sentido pleno una nueva dirección, sí reconfigura, sí reactualiza, sí reconceptualiza, desde diversas tradiciones construidas a lo largo de la historia, la pregunta básica: ¿Qué es la formación?

La razón de ser de este campo de conocimiento radica prioritariamente en su contribución al desarrollo de una postura reflexiva sobre la formación a través de la misma reflexión y su teorización, en un intento por hacer emerger en el espíritu de todos los que participamos como actores en el campo educativo, un pensamiento no sobre el tener, el saber y el hacer, sino, particularmente, sobre el ser de la formación. Una de las funciones esenciales de los aportes aquí registrados consiste en interrogar y reinterrogar, en poner a prueba y en desmitificar los discursos ideológicos, y confrontar esos discursos y las prácticas relativas a la formación que predominan en el campo de la educación con las conceptualizaciones emanadas de los diferentes itinerarios teóricos y estrategias intelectuales propuestos por los autores aquí reunidos.

El desafío de las elaboraciones recogidas consiste en hacer inteligible el problema de la formación del hombre con base en diversos *corpus* de conocimientos de las ciencias de la educación y de diversas disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis, la psicología, etcétera, y no a buscar la eficacia en las actividades de formación; de ahí que, el discurso prescriptivo queda eludido en este campo. Se trata de una producción caracterizada por la presencia de conjuntos conceptuales coherentes y rigurosos —resultado de un proceso de problematización, conceptualización y argumentación— en franca ruptura con las intuiciones y percepciones cotidianas, conjuntos conceptuales que posibilitan, desde una diversidad de acercamientos y enfoques, lecturas múltiples de la formación en las cuales se

revisitan deudas simbólicas, escuelas de pensamiento, pertenencias teóricas, filiaciones disciplinares y, por tanto, divergencias en el tratamiento. Reconocemos, respetamos y valoramos todas las orientaciones que se postulan, ya que ninguna de ellas ignora las claves de lectura relativas a la especificidad de lo humano: al sujeto con su historia y sus experiencias particulares, con sus ideas y sus propios valores personales y culturales.

Las conceptualizaciones construidas en esta década sobre la formación representan una puerta que se abre y que permanecerá abierta para quien quiera revisarlas, debatirlas y compartirlas; para aquel interlocutor que tenga una vocación de escucha, de una escucha específica, auténtica y profunda, aquella que conduce a interrogar nuestras prácticas en situaciones formativas, a analizar las motivaciones que a la vez que se ocultan, también se revelan detrás de nuestras negaciones, nuestros olvidos o nuestros sueños, y a deshacernos de nuestros dogmas, visiones y principios para exiliarnos en un pensamiento fresco y renovado, en un pensamiento propio de la comunidad humana. Porque, más allá de nuestra diversidad, todos compartimos una cultura humana.

Un rasgo común de los desarrollos conceptuales recogidos en los trabajos se refiere a que casi todos, aunque con fórmulas disímiles, apelan a esta categoría que denominamos formación como formación de sí o cuidado de sí, al estilo foucaulteano. Resitúan al sujeto, al hombre, a la persona, al individuo como el protagonista de su formación, frente al riesgo que actualmente se corre y en todo momento —en el campo educativo y en varios ámbitos— de ejercer sobre los otros una forma de poder ciertamente perjudicial, pese a que por lo general ese poder es percibido y aceptado como legítimo. La idea de un sujeto autónomo, libre y responsable, capaz de pensar, decidir por sí mismo y elegir su propia vida, aunque con el Otro, representa el elemento nucleador de las diferentes líneas interpretativas de la formación. Por otro lado, el modelo de la *Bildung* continúa irrumpiendo el pensamiento sobre la formación y, sobre todo, de la *Bildung* en su entrecruzamiento con la hermenéutica. La revisión de la estructura de la *Bildung* inaugura nuevos sentidos de interpretaciones y releva, particularmente, el valor de la alteridad en las situaciones formativas. En este sentido, Larrosa (2003: 445) subraya:

[...] la *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo... Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido

por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano... que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad [...]

Podemos afirmar que la formación ha sido pensada de muy distintas maneras, no necesariamente excluyentes, y tejida conceptualmente a través de diversas herramientas categoriales: autonomía, autoformación, desarrollo personal, identidad, responsabilidad, cuidado de sí, subjetividad, liberación, interioridad, cultura, saberes, poder, sumisión, aprendizaje, autoritarismo, comunicación, subjetivación, emancipación y creación, entre otras.

En fin, éste es un mapeo del riquísimo, complejo y vasto campo de la formación que, si bien ha interpelado a los pocos académicos que están detrás de los textos, asumieron la hazaña impredecible de pensar, de un pensar no vinculado con una intención práctica o aplicativa y que, expresado libremente a través del lenguaje, se abre a un pensamiento no pensado a través de la negación de lo ya pensado. La ruta de navegación está definida: se trata de una invitación a continuar pensando, desde muy diversos horizontes, los sentidos de la formación como un proceso interminable de interpretaciones y reinterpretaciones.

## Referencias bibliográficas

- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México: UAM-X.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009a). "La formación: una mirada desde el sujeto", x CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN EDUCATIVA, COMIE, UV, Veracruz.
- Anzaldúa Arce, Raúl (2009a). "La formación docente: subjetivación de imaginarios", en *Ide@s CONCYTEG*, año 4, núm. 45, Guanajuato: CONCYTEG, pp. 362-378.
- Anzaldúa Arce, Raúl E.; Beatriz Ramírez Grajeda (coord.) (2002). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-A.
- Barraza, Arturo (2007). "La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias", en *Estudios Pedagógicos*, vol. xxxiii, núm. 2, Valdivia: UACH, pp.131-153.

- Beuchot, Mauricio (2010). “La pedagogía y la hermenéutica analógica”, en *Entre maestros. Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 10, núm. 32 México: UPN, pp. 50-55.
- Castañeda Salgado, Adelina (2004). “Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coord.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Noriega Editores y UAEM (Reflexión y Análisis), pp. 15-35.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2005). “La formación docente. Una mirada genealógica del concepto”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Hermosillo, Sonora.
- Díaz Barriga, Frida (2002). “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, México: IISUE, UNAM, pp. 6-25.
- Ducoing Watty, Patricia (2011). “La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 425-440.
- Ezcurdia, José (2006). “Sócrates y Bergson: la intuición como horizonte de formación”, *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, México: UGTO e IIEDUG, pp. 79-100.
- Ezcurdia, José (2007). “Sócrates y Spinoza: la indisciplina como praxis ético-filosófica y marco de formación”, *Configuraciones Formativas II. Formación y praxis*, México: UGTO e IIEDUG, pp. 25-59.
- Ezcurdia, José (2008a). “Prólogo”, “Reflexiones sobre la propuesta pedagógico-formativa de Paulo Freire y la noción de autonomía cultural”, *Configuraciones formativas III. Autonomía y formación*, México: UGTO e IIEDUG, pp. 9-11 y 31-59.
- García de la Sienra, Rodrigo (2006). “Formación y arqueología discursiva”, *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, México: UGTO e IIEDUG, pp. 25-40.
- García González, Carlos M. (2006a). “Configuraciones formativas: asedio a un campo”, *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, México: UGTO e IIEDUG, pp. 49-78.
- García González, Carlos M. (2006b). “Prólogo”, *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*, Guanajuato: UGTO e IIEDUG, pp.11-24.

- Gómez Villalpando, Armando (2009). “Concepciones de formación” en *Paideia*, año 5, núm. 5, México: UPN, pp. 34-39.
- Gómez Villalpando, Armando (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación*, México: UPN y Plaza y Valdés.
- Ornelas Huitrón, Ana María (2009). “Formación humana y conflicto identitario en la diversidad cultural”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, México: Pomares, UPN (Pedagógica Mexicana).
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2002). “La formación: una perspectiva psicoanalítica”, en Raúl E. Anzaldúa Arce y Beatriz Ramírez Grajeda (coord.), *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-A, pp.103-152.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2009). “La formación en un mundo de tiempos múltiples”, en *Ide@s CONCYTEG*, año 4, núm. 45, Guanajuato, pp. 379-400.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). “Formación, educación y práctica educativa”, *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: CEE y SNTE.
- Tamayo, Luis (2004). *El discipulado en la formación del psicoanalista. Un aporte del psicoanálisis a la pedagogía*, Cuernavaca: Instituto de Cultura de Morelos.
- Yurén, María Teresa (2002). “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena, *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México: UNAM y CRIM, pp. 127-150.
- Yurén Camarena, María Teresa (2004). “¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coord.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Noriega Editores y UAEM (Reflexión y Análisis), pp. 157-174.
- Zarzar Charur, Carlos (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, México: Fondo de Cultura Económica.

### ***Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo***

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Ellmut Becker (1959-1969)*, tr. Jacobo Muñoz, Madrid: Morata (Pedagogía. Raíces de la memoria).

- Altet, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.
- Aristóteles (2000). *Ética nicomaquea*. Política, tr. Antonio Gómez, 19ª edición, México: Porrúa.
- Bachelard, Gaston (1981). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 9ª edición, México: Siglo XXI.
- Castoriadis, Cornelius (2004). *L'institution imaginaire de la société*, 7ª edición, Paris: Éditions du Seuil.
- Dominicé, Pierre. (1996). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan (Défi formation).
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA Novedades Educativas (Formación de formadores, serie Los Documentos, N° 6).
- Filloux, Jean-Claude (2001). *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation*, Paris: L'Harmattan.
- Foucault, Michel (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, tr. Aurelio Garzón del Camino, 26ª edición, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilián Ronzoni, 2ª edición, México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y método I*, tr. Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito, 7ª edición, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, Jürgen (1989). *Conocimiento e interés*, tr. Manuel Jiménez y otros, Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, tr. Manuel Jiménez Redondo, Buenos Aires: Taurus.
- Heidegger, Martin (1988). *Identidad y diferencia*, tr. Helena Cortés y Arturo Leyte, Barcelona: Anthropos (Autores, textos y temas. Filosofía).
- Heidegger, Martin (1997). *El ser y el tiempo*, tr. José Gaos, México: Fondo de Cultura Económica.
- Honoré, Bernard (1992). *Vers l'oeuvre de formation. Louverture à l'existence*, Paris: L'Harmattan.
- Imbert, Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris: ESF.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, 2ª edición, México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, Edgar y Jean Louis Le Moigne (1999). *L'intelligence de la complexité*, Paris: L'Harmattan.
- Wallerstein, Emmanuel (2001). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, 5ª edición, México: Siglo XXI y UNAM.

## CAPÍTULO 2

### TENDENCIAS DE FORMACIÓN

Tiburcio Moreno Olivos<sup>1</sup>

#### Introducción

Este apartado da cuenta de la investigación educativa mexicana, realizada durante la década de 2002 a 2012.

En torno a la formación encontramos distintas posturas y planteamientos teóricos. Honoré (1980) plantea que el término *formación*, tal como se emplea hoy en día, se refiere a actividades. Desde una postura crítica, el autor menciona que en la actualidad hay que desconfiar de una definición única, ya que existen “definiciones” y, así como el objetivo de las actividades llamadas “de formación” pocas veces es preciso, el resultado de su estudio también es insuficientemente.

Según algunos autores, el término “formación” designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El proceso de formación de una persona implica el desarrollo de sus potencialidades, las cuales se pondrán a disposición de otros en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en los que convive o se desempeña. Sin embargo, otros autores consideran que el ser humano se forma a sí mismo, pero sólo por mediación. Las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los acci-

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

dentes de vida, la relación con los otros; de ahí que, los procesos de formación se desarrollen con apoyo en interacciones no sólo en la escuela o en los programas institucionales de formación, sino también en la vida como fuente de experiencias de aprendizaje.

Dada su complejidad, el desarrollo de la formación presenta ciertos problemas. De ellos, Honoré (1980) identifica dos principales:

- 1) Los problemas concernientes a la manera de situar la formación:
  - el lenguaje de la formación y la designación de las actividades que se relacionan con ella;
  - la problemática histórica: cómo la formación aparece y se desarrolla; y,
  - lo que podría llamarse una problemática diferencial: los problemas generados por la superposición o confusión de las prácticas de formación con otras prácticas como la psicoterapia, la enseñanza, la orientación, la dirección.
- 2) Los problemas que surgen en la práctica:
  - el “sentido” que para las personas que la viven tiene la formación;
  - los problemas relacionales y situacionales, es decir, los relacionados con todos los elementos que forman la unidad de la experiencia: la familia, la profesión, la ciudad; y,
  - la problemática del cambio que, según parece, “une” todos los elementos de la formación.

Nuestro análisis se centra en algunas de las tendencias actuales de la formación que, desde luego, responden a los cambios económicos, sociales, políticos y culturales en la sociedad contemporánea; un escenario dinámico y complejo donde la información, el conocimiento y el aprendizaje constituyen —sin duda—, el capital más valioso. Vislumbramos tres tendencias o perspectivas: 1. Profesionalización docente. 2. Formación para una enseñanza reflexiva. 3. Formación por competencias.

Aunque cada una de ellas se aborda por separado, éstas se encuentran estrechamente relacionadas debido a los puntos de contacto o convergencia entre ellas. Por ejemplo, la profesionalización docente tiene mucho que ver con la formación para una docencia reflexiva y ésta, a su vez, con la formación por competencias.

Dadas las demandas en este mundo globalizado e interconectado como el actual, es imperativo resituar los modelos de formación en educación, de forma que los individuos puedan responder mejor a los desafíos en la cotidianidad de su vida.



En un primer corte se contó con 47 documentos, de los cuales se conservaron 33 después de haberse realizado una lectura analítica y detallada. De ahí, la conformación del estado del conocimiento de este subcapa.

### **Metodología empleada**

La metodología empleada por los investigadores incluye trabajos de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Se identificaron estudios descriptivos, interpretativos, análisis documental, etnografía escolar, historias de vida, investigación-acción, estudios de caso y otros que combinan el análisis documental con trabajo de campo. Observación, entrevistas, cuestionarios y análisis de contenidos, entre otros, fueron las técnicas e instrumentos de investigación más empleados.

### ***Referencia al estado del conocimiento anterior***

La investigación educativa es una disciplina relativamente reciente en nuestro país. En la penúltima década del siglo xx, con la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), es cuando se inicia la elaboración de los estados del conocimiento, los cuales dan cuenta de la producción en la investigación educativa nacional durante esa década. La segunda versión del estado del conocimiento, correspondiente a la última década del siglo xx, incluye el apartado *Tendencias de la formación de docentes*, elaborado por Serrano (2005) y coordinado por Kuching (2003) (Capítulo 2, Volumen 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación [tomo II]). Dicho tema está directamente relacionado con los criterios de estructuración que se iniciaron en el estado del conocimiento de la década anterior (Serrano, 1998). En él, se retoma la definición de “tendencia” que aparece en el Diccionario de la Lengua Española: “De tender, propender. Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Fuerza por la cual un cuerpo se inclina hacia otro o hacia alguna cosa. Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección”. Además, se declara que los términos *tendencia*, *inclinación*, *afición*, *perspectiva* se emplearán en el mismo sentido. También se advierte que los documentos producidos en la última década representan un esfuerzo por explicar las orientaciones, inclinaciones y tendencias de las

experiencias realizadas o bien, de los anhelos proyectados en el ámbito de la formación de profesores y profesionales de la educación (Pasillas, Kuching y Serrano, 1999). Se afirma que las tendencias han dirigido, de forma consciente o no, el deseo de saber de los participantes en el campo y han propuesto límites cognitivos, a partir de los cuales pensar el objeto propuesto.

En el estado del conocimiento anterior, Serrano (2005) menciona que en esta subcategoría se identificaron pocas variantes en relación con las delimitaciones establecidas en el esquema elaborado años atrás: si bien hubo un cambio en los agentes, la temática de la que éstos se ocuparon e, incluso los puntos de vista, mostraron cierta continuidad; se matizaron posiciones, emergieron nuevos agentes y algunos otros lograron un mejor posicionamiento en el campo.

El texto presentado consta de dos secciones. En la primera parte se presenta la argumentación de las tendencias propuestas por los autores, y la segunda parte incluye la descripción de las tendencias, construidas con base en los argumentos de los propios agentes. En ésta, se describen las cuatro tendencias que se identificaron en la formación de docentes: 1. Tecnología educativa, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. 2. Profesionalización de la docencia (el modelo de docencia, ampliación en la formación disciplinaria, análisis de la práctica docente, formación docente ligada a la problemática curricular, competencias en la formación de docentes). 3. La relación docencia-investigación (enlace de las funciones en las instituciones de educación superior, amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo, investigación para el desarrollo académico). 4. La formación intelectual.

Cabe advertir que de las tendencias identificadas en la década pasada, sólo la denominada *Profesionalización docente* apareció en el actual estado del conocimiento.

### *Procedimiento*

La elaboración de este subtema del estado del conocimiento supuso la búsqueda de las publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos, ponencias en memorias de congresos, tesis de posgrado, informes de investigación y otros), correspondientes al periodo 2002-2012, en el nivel nacional o bien, de autores mexicanos que hubiesen publicado en el extranjero. Una vez localizada la producción se llevó a cabo la selección y clasificación de los materiales que

cumplían con los criterios establecidos para después quedar registrados en una base de datos. Asimismo, el material seleccionado fue resumido y posteriormente se valoró su pertinencia de inclusión en el estado del conocimiento.

El proceso de lectura fue arduo, pero algunos materiales no fueron incluidos por considerarse que, en sentido estricto, no se trataba de productos de investigación educativa sino de documentos de otra índole. Por ejemplo, no se incluyeron proyectos ni resúmenes de proyectos que de forma muy sucinta exponían las intenciones de lo que se pretendía hacer o presentaban resultados parciales de investigación que no mostraban la complejidad ni la solidez de argumentos que dieran una idea global de la tarea de investigación realizada.

Seguramente no están todos los productos de la investigación educativa generados durante la década que se analiza, pues los canales de difusión y comunicación de los resultados de investigación todavía son deficientes. Lo que se produce en algunas regiones del país circula en ciertos ambientes muy locales y en sectores académicos restringidos y además, aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a subsanar en buena medida esta limitación, lo cierto es que no todos los productos se encuentran en formato digital ni tampoco circulan por la red.

### *Tendencias de la formación*

Los cambios generados en un mundo globalizado e interrelacionado como el actual han propiciado una profunda reflexión sobre la educación en general, muy especialmente sobre los docentes y la necesidad de que reciban una formación específica para cumplir cabalmente con sus tareas cada vez más diversas y complejas. Las tendencias en la formación de docentes de los países desarrollados han ejercido una notable influencia en los países periféricos; así, hemos sido testigos de cómo, en las últimas dos décadas, en nuestro país el discurso referido a la formación de profesores ha sufrido un giro significativo, incorporando conceptos como desarrollo profesional del docente, profesionalización docente, calidad y mejora de la enseñanza, innovación pedagógica, competencias docentes, etcétera. Estas perspectivas refuerzan la idea de romper la oferta tradicional de formación, centrada en cursos o seminarios aislados sobre aspectos puntuales o sólo de actualización de conocimientos en áreas disciplinares, para avanzar hacia un programa de formación más amplio y complejo.

Se tiende hacia la búsqueda de alternativas educativas de modelos limitados a la función transmisora, insuficiente para hacer frente a la llamada sociedad del conocimiento, caracterizada por el fácil acceso a la información. Centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas. Pero para generalizar esta propuesta de cambio, una condición esencial es valorar la docencia y apoyar al profesorado en su proceso de formación inicial y permanente.

Las nuevas tendencias a las que apunta la formación del profesorado están impulsadas también por los intercambios entre culturas y contextos con los que una sociedad globalizada nos pone en contacto y por niveles de formación más exigentes y más amplios. Asistimos a un mayor protagonismo del docente, a la demanda explícita de una formación específica en el ámbito pedagógico —para el caso del profesorado de educación media superior y superior— y a la necesidad de acercarnos a una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Además, hay que considerar los procesos de cambio surgidos de la condición posmoderna de la sociedad actual, el cuestionamiento de la producción del conocimiento desde un paradigma emergente, que asume diferentes formas, según las disciplinas y áreas de conocimiento, y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A ellas se suma, por una parte, la transformación experimentada por los destinatarios de la formación: los alumnos, que constituyen la razón principal de la enseñanza. Las aulas actuales están conformadas por una gran diversidad de estudiantes que han tenido experiencias muy heterogéneas en sus procesos de escolarización; que viven los procesos de formación con marcadas incertidumbres sobre un futuro incierto y cuentan con capacidades, actitudes y vivencias adquiridas en procesos de escolarización primaria y secundaria, que no siempre se valoran como positivas en los niveles posteriores.

A partir del análisis de la información reunida se construyeron tres categorías analíticas para este campo, a saber

1. Profesionalización docente
2. Formación para una enseñanza reflexiva
3. Formación por competencias

Aunque estas tendencias identificadas no son nuevas en el discurso educativo internacional, lo cierto es que no han logrado permear —al menos no con la

fuerza que lo han hecho en otros países– las políticas y los programas de formación docente en los distintos niveles del sistema educativo nacional, de modo que logren captar el interés de los investigadores educativos. La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a los servicios públicos y privados. El conocimiento se ha convertido en la forma más importante de capital global, una nueva forma del capitalismo. Por ello, evolucionar hacia una economía del conocimiento exige repensar las relaciones tradicionales entre educación, aprendizaje y trabajo.

A continuación se analiza algunos de los trabajos más relevantes de la producción encontrada en este campo, los cuales se ubican en cada una de las categorías analíticas que se construyeron para tal efecto. En esta revisión se incluye ponencias presentadas en los congresos nacionales de investigación educativa, organizados bianualmente por el COMIE, así como artículos de investigación que fueron publicados en revistas, libros, capítulos de libro, tesis de posgrado e informes de investigación.

### Profesionalización docente

En la actualidad, los términos profesión, profesionalismo y profesionalización resultan ambiguos y su aplicación universal en todos los contextos es muy difícil. Pero aún lo es más cuando aplicamos el concepto a las actividades laborales de carácter social, en las cuales las características de los individuos y la diversidad de actividades específicas laborales adquieren una gran importancia y, por consiguiente, no puede encontrarse el límite que separa lo profesional de lo no profesional. Por tanto, el término “profesión” posee significados diversos, según el país y el contexto específico (Invernó, 1998).

Ganar en espacios de profesionalidad ha de suponer ganar en democracia, autonomía, control y responsabilidad. Por ende, es interesante analizar lo que actualmente se entiende por *profesionalismo* o *profesionalidad* (características y capacidades específicas de la profesión) y *profesionalización* (proceso socializador de adquisición de dichas características) a la luz de ese nuevo concepto de profesión y de desempeño práctico de ésta en una determinada cultura profesional, que intenta pasar de un concepto neoliberal de profesión (proveniente, sobre todo, de la sociología de las profesiones de un determinado momento

histórico) a un concepto más social, más dinámico, más complejo y multidimensional, en el que el proceso de profesionalización se forja en un contexto de democracia, de auge de valores contradictorios entre los individuos y de progreso social (Invernó, 1998).

Según Lavare (1999), el movimiento de profesionalización se refiere al reconocimiento de la competencia de los profesores como una autoridad y la reorganización de los centros escolares alrededor de una autonomía del profesor. Pero —señala el autor— existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes está lleno de obstáculos, entre los que se encuentran los problemas propios que surgen al intentar promocionar criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada; la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos; la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo, propia de las mujeres; la resistencia que ofrecen padres, ciudadanos y políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares; el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados; la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos; el problema de intentar convencer a los ciudadanos de que el conocimiento de asignaturas aparentemente no esotéricas es una forma de experiencia profesional exclusiva; la dificultad para constituir la pedagogía como un sistema formal de conocimiento profesional; la baja posición de las escuelas de educación y de los formadores de profesores; la resistencia que muestra la universidad para relajar su monopolio sobre los grados más altos de conocimiento; y, la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado.

El significado de la profesionalización permanece en debate y sigue siendo difuso cualquier intento por comprender el movimiento actual para profesionalizar la enseñanza. Este movimiento es una consecuencia natural de los esfuerzos de descentralización, puesto que busca aumentar la autonomía de los profesores e institucionalizar su impacto en la enseñanza dentro del aula. La idea que subyace es que los docentes profesionales tendrían más poder e independencia y estarían mejor considerados: personas capaces que toman decisiones y aplican el conocimiento especial de su profesión a los requisitos concretos del aprendizaje de sus alumnos.

En definitiva, parece que la profesionalización tiene que ver con el estatus social de la profesión, la autonomía, el valor, la presencia y la capacidad de

influencia que una profesión tenga en la sociedad. También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que las afectan, etcétera. Con el discurrir de los tiempos y la implantación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido cambiando: para algunos hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno, mientras que para otros hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo y Estebanz, 1999).

### *Los procesos de formación para la profesionalización de los docentes normalistas*

En términos generales, el *profesionalismo* en la docencia implica una referencia a una determinada organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica externa e interna del mercado de trabajo; por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de habilidades y capacidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control (Invernó, 1998).

En el actual estado del conocimiento identificamos algunos trabajos que abordan los complejos procesos de profesionalización de los profesores mexicanos, tanto en el contexto de las universidades como en el de las escuelas normales. Así, Kuching (2011) se centra en analizar el papel que los distintos proyectos y reformas, tendentes a reorientar la formación de los profesores de educación básica, han asignado a las ciencias de la educación y a la pedagogía como reguladoras del saber normalista, a través de criterios y reglas de eficiencia profesional, que encauzan el pensamiento y la actuación del docente. La autora señala las diferentes tendencias que han orientado la formación de profesores, en la segunda mitad del siglo xx y en el inicio del actual, como la tecnología educativa, el enfoque profesionalizador, la perspectiva del docente-investigador y el enfoque psicogenético, entre otras. Éstas se encuentran estrechamente ligadas, por un lado, a las teorías y metodologías vinculadas con el poder y el saber y, por otro lado, a las cambiantes situaciones del trabajo docente y las perspectivas de adaptación del profesor en el marco de la educación obligatoria, en particular, y de la situación laboral del país, en general. Se puede afirmar que

en buena parte del discurso utilizado en la historia del normalismo mexicano subyace la intención y la ambición reformulada del orden y el control de los comportamientos laborales en el marco de la regulación de la enseñanza.

Kuching (2011) menciona que las pautas de formación son, en cada caso (contestación y resistencia), supuestamente nutridas por las ciencias de la educación, convertidas en procedimientos, reglas, operaciones y obligaciones que ordenan y definen una concepción del mundo, de la vida, de la sociedad y de la educación, pero también sobre el actuar en ese mundo, el hablar, el mirar y el sentir, y no sólo en el mundo educativo, sino también en el mundo de manera genérica. Asimismo, subraya que las reformas curriculares de la formación inicial de profesores han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza “la novedad acordada” con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad, la discusión, la oposición, la contestación, incluso la complejidad de lo educativo. La autora también afirma que la fe en el *profesionalismo* reposa en la ciencia y en el saber especializado, en contraposición con el saber empírico y común, propio de las prácticas desplegadas en los albores del nacimiento de la profesión magisterial. La *profesionalización* del saber docente, privilegiada en el marco de la formación inicial o del desarrollo profesional, a partir de los programas de actualización, continúa manteniéndose como una estrategia instrumental en la que, a partir del reconocimiento y en nombre de la *autoridad de la ciencia y la tecnología*, se pretende responder a las transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales de la sociedad contemporánea y, en la actualidad, del mundo globalizado; incluso, también a las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones y a las nuevas funciones que inevitablemente el docente de educación básica se ve obligado a desarrollar en las instituciones educativas. La autora apoya sus argumentos en autores como Popkewitz, Hegel, Ardoino y Arendt, entre otros.

Recuperar y reflexionar en torno a la génesis de las instituciones educativas y cómo éstas han ido evolucionando a través del tiempo, resulta una tarea imprescindible para comprender por qué las instituciones y los actores que las conforman actúan (o dejan de actuar) de la forma en que lo hacen en el presente. En este sentido Kuching (2004), en un documento de carácter histórico, habla sobre el proceso de profesionalización docente de los profesores de primaria. En él analiza el origen universitario (en el seno de la Universidad Nacional) de la Escuela Normal Superior de México, en el marco del Porfiriato, el cual, pese a haberse caracterizado por ser un periodo de dictadura, enarboló los principios



de la ideología liberal. Éstos, unidos al pensamiento positivista comtiano, posibilitaron el desarrollo económico y social, en particular educativo, mediante la creación de instituciones y de programas que potenciaron la conformación de un discurso pedagógico moderno. En su análisis, la autora expone: 1. El surgimiento de las prácticas tendientes a formar profesores de la escuela primaria. 2. El origen cientificista de la formación de profesores en el primer proyecto de creación de la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Normal. 3. La creación de la Escuela de Altos Estudios y la formación de profesores de educación media y superior. 4. Institucionalización de la formación de profesores: la Escuela Normal Superior.

### *Los procesos de formación para la profesionalización docente en educación superior*

La dimensión histórica de la profesionalización docente también ha sido abordada por otros autores, sólo que el énfasis suele ponerse en algún ámbito o dimensión particular. Navarrete (2007), en su artículo, “El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, desarrollado en sus estudios de maestría, aborda la identidad profesional del pedagogo en dos universidades públicas mexicanas. En su artículo expone el problema de la identidad del sujeto, sus procesos y complejidades que hacen posible e intervienen en su constitución. El objetivo de su investigación consistió en dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos de la UNAM y de la UV, egresados en las décadas de 1950, 1970, 1990, según los diferentes planes de estudio en que se formaron y, concomitantemente, destacar los rasgos que definen su identidad profesional. Realiza un análisis comparativo —intrainstitucional e interinstitucional—, a fin de identificar posibles diferencias y equivalencias entre sus rasgos identitarios.

En cuanto a la metodología empleada, la autora refiere que la construcción de su objeto de estudio se fundamentó en tres dispositivos metodológicos: referente empírico (análisis documental y entrevistas), preguntas de investigación y referente teórico (enfoque ecléctico). En el apartado de resultados presenta los rasgos identitarios de los pedagogos de las dos instituciones investigadas, en cada una de las décadas comprendidas en el estudio, así como rasgos generales.

La profesionalización de la enseñanza apunta al cumplimiento de dos elementos clave que han de formar parte de cualquier demanda que pretenda tener éxito, con respecto a la mejora del estatus profesional de los docentes: conocimiento formal y autonomía en el puesto de trabajo. Estas características se encuentran en el mismo centro del concepto de “profesión” (Lavare, 1999). Pero cumplir con estas condiciones no es una tarea sencilla cuando de la profesionalización de los docentes universitarios se trata. La obra de Romero (2005) se enmarca en el interés emergente, dentro del país, durante las dos últimas décadas, por estudiar los procesos de formación e institucionalización de la profesión académica. Su investigación se ubica entre el entrecruzamiento de la sociología de la educación superior y la de las profesiones. Un rasgo distintivo de esta obra es el planteamiento del problema de la profesionalización de la carrera docente a partir de recuperar la perspectiva de sus actores. Combina un enfoque histórico del problema con el registro de las percepciones que los profesores de tiempo completo han ido construyendo en torno a este proceso. El texto aporta evidencia histórica y testimonial, que permite caracterizar a la profesión académica en la educación superior como una profesión en conflicto y un campo en constante tensión.

Por otro lado, vemos que ciertas personas han cuestionado las demandas para que la docencia y la formación del profesorado se conviertan en una ciencia y, en lugar de esto, prefieren definir el trabajo de los profesores como un oficio complejo. Otras han tomado la materia prima del oficio de la enseñanza y han forjado principios codificados de conocimiento práctico que comprenden una nueva clase de ciencia. Se está presionando a los formadores de profesores para que sean más prácticos, mientras se está formando a algunos profesores para que sean más expertos en su propia investigación (Hargreaves, 1999). En este sentido, Rojas (2009) analiza cuáles son las características de la formación universitaria en educación, la cual ha posibilitado la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Elabora un marco de periodización de los procesos relacionados con las tendencias de formación universitaria en aspectos como las políticas socioeconómica y educativa, y también el modelo de universidad, hasta caracterizar los procesos de institucionalización y las demandas sociopolíticas y disciplinarias a las que responden dichas tendencias para ubicar el contexto.

La autora se plantea lo siguiente: ¿qué elementos caracterizan las tendencias de formación universitarias definidas?, ¿cómo ha sido la formación universitaria en educación en México durante la segunda mitad del siglo xx?, ¿qué

papel juegan dichos elementos en la formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM? La autora rastreó acciones, estrategias, cambios, transformaciones y rupturas que dieron lugar a las tendencias formativas. Se desarrolla una aproximación analítica sobre la formación universitaria en educación, vinculada con una revisión sociohistórica, cuyo énfasis en periodos y procesos económico-políticos permite un recorrido a lo largo de más de seis décadas de la historia contemporánea mexicana que dieron lugar a las tendencias formativas.

Rojas (2009) aborda la formación universitaria en educación en la UNAM, considerando la formación profesional como uno de los conceptos clave para comprender las relaciones entre sociedad, economía y educación superior, situándola como el eje estructurador de un universo amplio de elementos y procesos de los cuales retomó: las políticas educativas verticales, las regulaciones institucionales y, para contar con una perspectiva general, organizó una periodización en cuatro momentos de la historia contemporánea mexicana. Si bien la autora no concentra su atención en la formación docente, sí se identifican elementos teóricos que contribuyen a comprender el concepto de formación, desde la perspectiva de autores como Díaz Barriga y Gadamer. Su análisis muestra la complejidad de factores que intervienen en la caracterización de una tendencia, como los procesos de carácter histórico, social y cultural, económico y político, además de su vinculación con proyectos, modelos institucionales y políticas educativas, así como la importancia de organizar por periodos la información.

### *Los estudios de posgrado como un medio para la profesionalización docente*

Una de las estrategias que se ha incrementado de forma notable en el país, durante la década objeto de este análisis, es la oferta de estudios de posgrado en educación como un mecanismo para lograr la profesionalización de los docentes de todos los niveles educativos. Sin embargo, se ha investigado poco en torno a la experiencia de los participantes en dichos programas de formación; en este tenor, la tesis de doctorado de Mireles (2007) incrementa el conocimiento con respecto a este campo. La investigación comprende la formación docente de estudiantes de posgrado del magisterio del Estado de México. Su propósito es un análisis interpretativo de lo que ha significado la profesionalización del docente normalista, partiendo de la modernización educativa que supone

nuevos escenarios para la educación pública en México, e incluye una serie de replanteamientos de las políticas y los objetivos de la formación docente. El encuadre metodológico incluyó dos elementos: la historización del objeto y la orientación y construcción teórica del objeto.

La profesionalización docente es un proceso complejo que va más allá de la adquisición de un mayor grado académico por parte del profesorado —como a veces se ha simplificado en algunas situaciones—. El hecho de que la planta académica de una institución educativa haya logrado conseguir un nivel de habilitación profesional más alto, no significa necesariamente una enseñanza de calidad. El que los docentes cuenten con estudios de posgrado parece que no basta para garantizar que sean mejores docentes, como lo revela el estudio realizado por Casas (2009), quien indica que el aumento en la escolaridad de los docentes de la licenciatura en pedagogía de la UPN-Ajusco, por sí mismo no ha incidido de manera significativa en una mejora de la calidad de su docencia. Asimismo, afirma que, dado el perfil de estos profesores y sus diversas necesidades de profesionalización, habría que repensar el tipo de políticas institucionales con las cuales se ha pretendido que logren mejorar su docencia. Los programas de posgrado en los que estos docentes han participado no parecen haber eliminado el empirismo que permea su práctica docente, pues mantienen una falta de planeación de su quehacer y una carencia de estrategias didácticas adecuadas para propiciar una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en beneficio de sus alumnos.

### *El papel del contexto social y organizativo en los procesos de profesionalización docente*

El desarrollo profesional del docente depende de diversos factores, entre los cuales destacan condiciones, oportunidades y apoyos que brinda el medio institucional y organizativo en el cual realiza su labor. No puede haber un desarrollo profesional del docente sin la existencia de un desarrollo de la institución donde se encuentra inserto, y viceversa. Hay ambientes institucionales que favorecen el desarrollo personal y profesional de los individuos. Rojo (2007) presenta resultados parciales de una investigación en curso realizada para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuyo objetivo principal fue mostrar el impacto que tuvo en la vida de 96 exdocentes, —a quienes la institución calificó como destacados—, su formación y experiencia como

instructores comunitarios. Para esta investigación, se llevó a cabo una entrevista a profundidad en el nivel nacional. Entre sus resultados se encontró que durante su estancia en el CONAFE, los participantes mostraron una incidencia favorable para alcanzar mayores niveles de escolaridad. En el discurso de los entrevistados destaca una frecuente referencia al logro de aprendizajes y de valores adquiridos a partir de esta experiencia, así como elementos de desarrollo personal. La autora afirma que como objeto de investigación, es importante identificar los elementos constitutivos de la experiencia de formación y práctica educativa que pueden derivar en estos resultados.

Por otro lado, es harto conocido que en el país la secundaria es un tramo de enseñanza que ha sido escasamente atendido por la investigación educativa; de ahí que, los trabajos respecto a este nivel educativo sean de sumo interés, porque nos acercan a la compleja realidad que viven quienes conforman ese escenario social. A pesar de este desconocimiento, lo cierto es que la educación secundaria es un nivel educativo complejo que reclama una creciente atención, dentro de la cual la formación del profesorado ocupa un lugar destacado (Escudero, 2009). A continuación comentamos dos trabajos que tocan ciertos rasgos o dimensiones de los procesos de formación en la escuela secundaria.

Sandoval (2009) aporta elementos valiosos para comprender mejor cómo se fragua en la cotidianidad la experiencia de convertirse en profesor de escuela secundaria, un espacio que se ha transformado en una especie de “caja negra”, ya que en su interior ocurren muchos acontecimientos que son prácticamente desconocidos para los ajenos a esa cultura escolar. Franco (2004) analiza cuestiones que tienen que ver con la formación del profesorado de secundaria, el marco regulatorio en el que lleva a cabo su trabajo y las difíciles condiciones en que ejerce su actividad docente, lo cual muchas veces coarta las posibilidades de lograr su desarrollo profesional.

Sandoval (2009) analiza los distintos caminos por los que transitan los profesores de educación secundaria, en su inserción a la docencia, destacando los aprendizajes adquiridos en esta experiencia y los saberes docentes que van construyendo. Se trata de un proceso de formación que involucra la práctica escolar cotidiana, donde la escuela juega un papel relevante. Se plantean las condiciones de trabajo que los maestros de secundaria enfrentan y los modelos a través de los cuales se insertan en la docencia como elementos que permiten comprender los contenidos del aprendizaje del oficio en la práctica.

Franco (2004) denota que, por lo general, los maestros de las escuelas secundarias mexicanas, se especializan para la enseñanza de los adolescentes en

las normales superiores, donde además de su profesionalización, ven un medio para su ascenso en las funciones del sistema educativo. Se menciona que el término escuela secundaria tiene connotaciones distintas, según el momento histórico de que se trate. El autor muestra los antecedentes de los maestros de secundaria en el país, hace un recorrido histórico acerca de la evolución de este gremio, plantea el marco jurídico y la formación de profesores en las normales superiores y describe los principales problemas que presentan las escuelas secundarias en relación con el profesorado: bajo nivel cultural de la planta de profesores; deficiente relación con las nuevas herramientas tecnológicas; sobrepolitización en las relaciones de los miembros de la comunidad escolar; exacerbación de los asuntos sindicales en la vida académica de las escuelas, debido, entre otras causas, a que cada centro de trabajo constituye una delegación sindical; escasa relación y apoyo de los padres de familia, como resultado de los cambios que la familia ha experimentado en los últimos años, que conllevan al desinterés y abandono de sus hijos; y, envejecimiento de la planta docente que cuenta con experiencia pedagógica y está próxima su jubilación.

### *La profesionalización docente ante el reto de la interculturalidad*

Ejercer una ciudadanía intercultural implica un proceso de aprendizaje, de adquisición de competencias, de actitudes y valores necesarios para poder practicarla. De ello se desprende el importante papel de las instituciones educativas ante la multiculturalidad, pues con sus actuaciones pueden fomentar el desarrollo de una ciudadanía inclusiva o excluyente (Arnaiz y De Haro, 2004). Entre las nuevas competencias profesionales que en la actualidad se demanda a los docentes, se encuentra el saber adaptarse y responder a contextos escolares cada vez más complejos, en los que se entretienen relaciones multiculturales e interculturales, lo cual requiere que el profesorado cuente con conocimientos y habilidades para llevar a cabo adaptaciones curriculares y pedagógicas, de modo que la escuela pueda afrontar de forma efectiva las necesidades de una población escolar cuyo rasgo característico es la heterogeneidad. La atención a la diversidad en la escuela demanda hoy, más que nunca, saberes y habilidades docentes como empatía, sensibilidad, respeto y tacto pedagógico, entre otras.

Arcos (2004), en su artículo plantea que la educación intercultural es necesaria. Hasta ahora, en las escuelas de cualquier nivel educativo en Chiapas, en sus planes

y programas de estudio sólo se han considerado los conocimientos “universales” y han sido ignorados los conocimientos, valores y técnicas locales y regionales, los cuales no fueron incorporados en los contenidos escolares. El autor expone el caso de la licenciatura en educación primaria indígena intercultural bilingüe que se imparte en la escuela normal indígena, como un ejemplo que nos enseña cómo establecer una educación intercultural en la formación docente. En los planes y programas de estudio de esta licenciatura se incorporaron contenidos que responden a las características específicas de la educación indígena. Asimismo, se crearon seis espacios curriculares que dan mayor especificidad a la licenciatura, en los cuales se trata de recuperar los conocimientos, los valores, las culturas y la lengua locales. Según el autor, con objeto de que la formación del nuevo personal docente y la educación: a) propicie y contribuya a eliminar los prejuicios sociales; b) trabajen contenidos educativos que ayuden a reconocer a los otros, a los que son diferentes de la sociedad dominante; c) eliminen la discriminación, la marginación y el racismo; d) propicien el desarrollo de las diferentes culturas y de las lenguas en las cuales desarrollen su práctica docente; y, e) enseñen para la vida, y de esta forma se cumpla con las expectativas de los padres de los educandos. El plan y los programas de estudio de una escuela formadora de docentes con una perspectiva intercultural, deberá servir para: 1. Una formación que garantice el bienestar común. 2. Una formación cultural que le permita sentir, comprender y actuar de acuerdo con los múltiples desafíos de los tiempos. 3. Una formación profesional integral dirigida a la constante vinculación de la escuela con el medio en el cual está inserta, a través de la reflexión, la investigación y la extensión comunitaria.

### *La importancia de la evaluación para la profesionalización docente*

La profesionalización y el desarrollo de la docencia guardan una estrecha relación con la evaluación de esta última, ya que en los modelos de evaluación empleados para valorar la calidad de la docencia subyacen los saberes y las habilidades que se consideran relevantes y, por tanto, se esperaría que se incluyeran en los programas de formación permanente del profesorado. En este sentido, Rueda y Loredo (2011) dedican un pequeño apartado a las principales tendencias en la evaluación de la docencia universitaria. Para este trabajo, es interesante la tendencia que los autores han identificado en algunas instituciones de educación superior del país y que tiene que ver con la aplicación de un cuestionario de

opinión que los estudiantes responden para valorar el desempeño de sus profesores. Según dichos investigadores, en los cuestionarios prevalecen las dimensiones relativas a la planeación, el desarrollo y la cobertura del programa, así como las formas de evaluación de los aprendizajes. En menor medida, se consideran dimensiones como el dominio de la asignatura, manejo de técnicas didácticas, estilo de interacción profesor-alumno, asistencia y puntualidad. En algunos cuestionarios se plantean dimensiones referentes a la actualización docente, calidad del trabajo académico e impacto del papel del profesor en la formación del alumno. Como puede observarse, a partir de considerar algunos de los indicadores que conforman este instrumento de evaluación, lejos de concebir al docente como un profesional de la enseñanza, más bien parece que está reforzándose la idea tradicional de esa enseñanza.

### *La profesionalización docente en el marco de las tecnologías de la información*

Cada vez más naciones son o aspiran a ser sociedades del conocimiento. En una era de la electrónica, de tecnologías digitales y por satélite, las sociedades del conocimiento se orientan hacia cómo la información y las ideas se crean, utilizan, circulan y adaptan a una velocidad acelerada en “las comunidades basadas en el conocimiento”, es decir, redes de personas tratando de producir y difundir nuevos conocimientos (Hargreaves, 1999).

Vera (2011), en su texto se basa en los resultados de un estudio con la aplicación de una entrevista a 25 profesores de las carreras de filosofía, geografía, historia, letras hispánicas, letras inglesas y pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUA FYL) de la UNAM, para conocer su práctica docente. El autor inicia con los antecedentes que dieron origen a la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) en la UNAM, después alude a la formación y trayectoria docente de los tutores que forman parte de este sistema. Entre los rasgos que caracterizan a este grupo destaca: muchos de los profesores inician su labor docente antes de concluir la carrera; los de mayor antigüedad empezaron como docentes desde el nivel primaria o secundaria hasta llegar al superior; de los docentes más jóvenes que empezaron en el nivel de bachillerato e incluso en el nivel superior, sólo unos cuantos ingresaron directamente al SUA FYL. Como puede apreciarse, la mayor parte del profesorado, al



integrarse en este sistema, contaba con amplia experiencia docente en la modalidad presencial y, por ende, tuvo que aprender a operar en el sistema abierto, por lo cual, según los entrevistados, esta experiencia no les resultó sencilla. Para casi todos, su formación docente se dio a través de la experiencia, en pocos casos se iniciaron como ayudantes de profesores.

Respecto a los saberes de los docentes, la autora menciona que los saberes que construyen los tutores se basan en los adquiridos en su formación profesional y para poder comunicarlos tienen que reinterpretarlos en su práctica. Sus saberes de las ciencias de la educación son muy escasos, la mayoría dice que aprendió empíricamente; algunos, al enfrentar dificultades, empezaron a buscar cierta información. De la experiencia vivida, explican por qué eligen ciertas formas de trabajo, cómo han buscado otras de acuerdo con las características y dificultades del grupo, y señalan que ha existido una reflexión de su práctica.

### *Modelos y tendencias para la formación y profesionalización docente*

Algunos investigadores se han dedicado a abordar los distintos modelos pedagógicos empleados en la formación de profesores para la educación básica, como lo indica Loya (2010) en su artículo, cuyo objetivo es aclarar el panorama del porqué el contenido de los modelos pedagógicos permite inscribirlos en cualquiera de las tres tendencias: a) racionalista, que corresponde a los enfoques signados por la centralización y la normalización bajo el argumento de que sólo el control centralizado de los *currículum*, textos y enseñanza, así como el de la didáctica, puede elevar la calidad de la educación; b) desarrollista, centrada en los estudios psicológicos del desarrollo del niño, que permite la adecuación de la enseñanza; y, c) crítica, fundada en que todo plan de formación de profesores adopta una postura de acción reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla la sociedad.

Asimismo, Loya presenta una tipología de siete modelos pedagógicos, con el desarrollo de los componentes básicos de cada uno de ellos: 1. Modelo de las adquisiciones académicas. 2. Modelo de la eficacia social o técnico. 3. Modelo naturalista. 4. Modelo centrado en el proceso. 5. Modelo crítico. 6. Modelo reconstruccionista social. 7. Modelo situacional. Algunas cuestiones planteadas en el documento son: ¿qué hace el modelo pedagógico? y ¿qué es el modelo pedagógico?

Hay quienes en vez de ocuparse de modelos pedagógicos, empleados en la formación docente, se interesan por las tendencias en educación, lo cual constituye un ámbito mucho más amplio e incluyente. Si bien Anzaldúa (2002), no se refiere específicamente a las tendencias de la formación docente, sí identifica algunas de ellas. El autor plantea ciertos cambios de distinto orden en el mundo actual y cómo éstos impactan a la educación. En *Agenda de demandas sociales y tendencias emergentes en educación*, muestra once tendencias: 1. Educación y formación para la producción, en la que argumenta que el neoliberalismo ha impactado en los últimos años al campo educativo con base en políticas que privilegian la finalidad instrumental de la educación como formadora de mano de obra. 2. Reflexiones sobre la formación y sus modelos, al existir ciertas tendencias (la formación como un proceso de autotransformación, la relevancia de los procesos subjetivos en la formación, la formación como un proceso reflexivo), pero todas ellas coinciden en una visión más compleja e integral de la formación que trasciende la concepción instrumentalista, centrada en la adquisición de saberes, habilidades y técnicas. 3. Formación docente, que incluye la profesionalización de la docencia, la vinculación docencia-investigación y el análisis de la práctica docente. 4. Educación ambiental 5. Educación sexual. 6. Educación y género. 7. Formación ciudadana. 8. Educación multimedia con el empleo de alta tecnología. 9. Educación masiva con muy escasos recursos. 10. Educación y creatividad. 11. Psicoanálisis y subjetividad en educación. Aunque en sentido estricto el autor las identifica como tendencias de la formación, algunas de ellas son más bien temas que han centrado el interés en el ámbito internacional y, por tanto, tienen cierta incidencia en los trabajos de investigación desarrollados en los últimos años en el país.

### **Formación para una enseñanza reflexiva**

Hace varios años, Calderhead (1992) señalaba la falta de guía para la práctica de los profesores implicados en programas dirigidos a promover la enseñanza reflexiva. Ello, porque si se conoce poco sobre ese proceso, menos se sabe acerca de cómo suscitar entre los profesores (en formación inicial y en ejercicio) una enseñanza críticamente reflexiva. La función del pensamiento reflexivo y de todo el nuevo conocimiento que de él se deriva, es la transformación de la acción práctica y no tanto la simple resolución de problemas técnicos. Por tanto, una base de conocimiento no

es suficiente por sí sola, sino que se requieren modelos que estimulen la reflexión y guíen las acciones de los profesores hacia los lugares comunes de la enseñanza (De Vicente, 1997).

En este ámbito de la docencia reflexiva, mucha de la investigación llevada a cabo durante las dos últimas décadas deriva de los trabajos de Schön (1983), pero se centra en el estudio de la reflexión como un proceso que ha de ser dominado por los individuos con el fin de dar solución a los problemas de su práctica, entendida ésta como una actividad individual. No se reconoce la verdadera naturaleza de la reflexión que debe considerar el impacto de los contextos social e institucional sobre la práctica del profesor. Por su parte, Darling-Hammond y McLaughlin (2004), con referencia al contexto estadounidense, afirman que la visión de la práctica que subyace a la agenda de la reforma educativa, implica que la mayoría del profesorado reflexione sobre su propia práctica, construya nuevos roles en el aula y nuevas expectativas sobre los resultados de los alumnos. Supone, además, enseñar con métodos que nunca habían empleado y que probablemente nunca experimentaron como estudiantes. Pero también se reconoce que las oportunidades y el apoyo que se brinda son insuficientes para que este desarrollo profesional exista en el entorno de la docencia.

Describiremos y analizaremos un conjunto de trabajos de investigación que se sitúan en el marco de una docencia reflexiva.

### *Formación para una enseñanza reflexiva en educación básica*

La acción reflexiva supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento, a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias a las que llevan, según Zeichner y Liston (1999). La acción rutinaria se guía principalmente por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. En la búsqueda de materiales para esta categoría identificamos dos autoras con amplia experiencia en la temática de la formación de profesores en el país: Navia y Rosas. Aunque en su obra, cada una de ellas se refiere a contextos distintos de la formación, el eje articulador común es la importancia de los procesos de reflexión de los docentes en su propio tránsito formativo.

Navia (2006), con base en una visión antropológica y una perspectiva narrativa, aborda un ámbito poco analizado de las políticas de formación de

profesores de educación básica en México: el papel que desempeñan los procesos de autoformación que actualmente se promueven en los programas de actualización docente. Se trata de una investigación cualitativa que se fundamenta en el método biográfico para conocer situaciones específicas en la vida de los maestros en servicio, y se guía por tres preguntas clave: ¿qué estrategias y espacios construyen los profesores para autoformarse?, ¿de qué manera influyen la interacción y la relación con los otros para favorecer u obstaculizar la autoformación? y ¿de qué manera la cultura magisterial y el sistema de formación docente restringen las posibilidades de autoformación?

El objetivo principal de esa investigación es rehacer, empleando la técnica del análisis del discurso, la trama de significados y el sentido que tiene la formación para los propios maestros; asimismo, las consecuencias de la cultura sobre ella, su experiencia y su relación con otros, y los elementos que producen disposiciones que propician la autoformación. Para cumplir con este propósito, la autora recupera las voces de los profesores, no como verdades absolutas sino como “un acercamiento al objeto”, y toma como base empírica el análisis de dos casos en los cuales se promueven prácticas de autodidactismo con los dispositivos siguientes: la licenciatura en educación, plan 1994 (LE 94), ofertada por la Universidad Pedagógica de Durango (México), a maestros de educación básica en servicio que no contaban con este grado académico; y, los cursos del Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), destinados a este sector. La técnica principal para la recogida de los datos fue la observación en la fase exploratoria y la entrevista a profundidad a 16 profesores de ambos sexos, de origen tanto urbano como rural, especificándose el conjunto de criterios a partir de los cuales fueron seleccionados. En el apartado de las conclusiones destacan tres ideas: 1. Únicamente en espacios muy restringidos los profesores realizan prácticas autoformativas, porque el propio sistema se ocupa de afianzar *habitus* altamente heteroformativos, determinados a su vez por una compleja red de disposiciones enmarcadas en la cultura magisterial. 2. Se destaca la relación entre experiencia y autoformación. La experiencia es vital para los profesores, porque desde sus primeros contactos con la escuela y los niños viven el proceso autoformativo, enfrentándose a los problemas reales, ante los cuales la incertidumbre es el factor común. 3. Es el sistema educativo el que inhibe las posibilidades de innovación de los profesores, ya que los programas de formación docente tienden a estimular más los procesos de heteroformación que de autoformación. Esta situación conduce

no sólo a negar los conocimientos que los profesores adquieren fuera de los programas de formación institucional, sino incluso a asumirlos como errores que deben evitarse.

La autora expone que, según Marcelo (2010), el término *autoformación* ha venido utilizándose en la literatura francesa y española. Su equivalente en lengua inglesa sería el aprendizaje auto-dirigido *self-directed learning*. Para este autor, la autoformación aparece como un proceso por el cual ciertas personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, como sujetos adultos que son se dotan de sus propios mecanismos y procedimientos de aprendizaje, lo cual principalmente es experiencial. Es un tipo de formación informal, no formal, sin programa cerrado, por contacto directo, en donde la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje. Es un aprendizaje por la experiencia, pero donde la reflexión juega un importante papel. Se trata de un aprendizaje que poco a poco va ganando respeto y consideración porque aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden. Lo anterior permite situar en su justa dimensión la importancia de la obra que antes hemos comentado.

Rosas (2003), en su obra da cuenta de la recuperación crítica y reflexionada que maestros de escuelas rurales hicieron de los sueños, anhelos, desesperanzas, encuentros y desencuentros que se fueron entretejiendo en su camino y que se tradujeron en los aprendizajes que los formaron como maestros. El capítulo dos de la obra dedica un apartado a las tendencias en la formación de los maestros en México. Menciona que la formación normalista de los maestros en México ha oscilado entre una formación tradicional y otra semejante a la de la racionalidad técnica. En otro subtema de este capítulo, denominado *Tendencias en el apoyo a los maestros en servicio*, reconoce que la tendencia que ha imperado —al menos durante las tres últimas décadas—, ha sido la racionalidad técnica. Esta orientación parte del supuesto de que los maestros al egresar de la Normal ya estaban debidamente “formados” para enseñar, por consiguiente, la oferta de capacitación y actualización se ha limitado a ofrecer información sobre los cambios de planes y programas de estudio y sobre nuevas técnicas de enseñanza, sin considerar la experiencia que los maestros han vivido, el saber que han acumulado y la complejidad de su quehacer en aula de clases. La autora afirma que, como respuesta alternativa en los últimos diez años, ha surgido la tendencia de la racionalidad práctica, valora el papel del maestro como un profesional práctico que acumula un saber y es capaz de contrastarlo con otros saberes docentes, así como de pensar críticamente su propia práctica.

Otro subtema incluido en su obra es el “normalismo” como “imaginario” en la formación de los maestros. En este punto, Rosas (2003) afirma que el problema de la formación de los maestros sigue siendo el tema fundamental en el debate concerniente al nivel de educación básica. Acerca de los estudios previos que tuvieron como objeto de estudio el normalismo, al parecer coincidían en que la limitación principal era haberse centrado en los aspectos racionales del sistema y haber dejado de lado la subjetividad de los actores que dan vida al sistema de educación normal. Por otro lado, menciona que no acaba de definirse claramente la concepción de maestro, la cual se expresa cada vez que se reforma el proyecto educativo nacional y se introduce un cambio en el plan de estudios de la Normal. Es una concepción ideal que representa al maestro que se desea y esta visión lo encarna como un profesional de la enseñanza. Sin embargo, existe otra concepción del maestro, que según parece es la que realmente orienta la operación del sistema educativo. Ésta no es una concepción ideal, sino la que se encuentra en la práctica educativa. Se trata de un personaje descolorido: es el maestro que funciona bajo una normatividad que ignora su proceso de crecimiento, que no considera su experiencia, que devalúa su saber acumulado y que, por ende, se mantiene al margen de la toma de decisiones sobre su trabajo. Es una concepción que se encuentra a caballo entre la del maestro como técnico y la del maestro tradicional.

Esta segunda concepción es la que al parecer guía la educación normalista en su operación, aunque dadas algunas de las características del maestro, expresadas en el plan de estudios, parezca guiarse por la primera. Por eso, cuando los maestros egresan de la Normal se encuentran desarmados ante la complejidad de la práctica educativa.

Las sociedades postindustriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos. Y a ello están contribuyendo claramente las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Dada la complejidad de los fenómenos educativos y las exigencias de una sociedad cada vez más dinámica y cambiante, se demanda se demanda a la escuela un papel mucho más decisivo en la formación integral de los estudiantes, lo cual necesariamente supone contar con mejores docentes, capaces de practicar una enseñanza para la comprensión que posibilite el logro de aprendizajes relevantes y significativos en los alumnos. Se requiere una formación docente crítica y reflexiva que permita al profesorado el desarrollo de competencias para repensar

su propia práctica. En estas coordenadas, la ponencia de Ávalos (2009) presenta algunos entramados conceptuales contruidos por los docentes de las normales públicas y privadas que atienden la formación inicial de los profesores de educación básica, los cuales participaron en un programa de posgrado con carácter profesionalizador. El modelo de formación subyacente está basado en la docencia reflexiva y su concreción metodológica, en el análisis de la práctica derivada de la implementación de una intervención educativa. Para delinear una didáctica de la formación, los docentes tendieron puentes teóricos y metodológicos entre la docencia reflexiva y las exigencias de la formación inicial: el desarrollo de competencias profesionales, en particular las relacionadas con las didácticas y la gestión pedagógica; la construcción de un pensamiento especializado desde dos vertientes: la primera articula un enfoque reflexivo centrado en la metacognición, con la homología directa; y, la segunda propone una perspectiva centrada en la otredad para la construcción de un pensamiento profesional específico, como prerrequisito para la comprensión de los procesos didácticos. Finalmente, la conformación de la identidad profesional mediante el diálogo reflexivo.

### *Formación para una enseñanza reflexiva en educación media superior*

¿Cómo aprende un profesor a ser mejor profesor? Según Santos (2010) existen dos modos de propiciar la formación. Un modelo de naturaleza menos profesionalizadora, que considera al profesor como un mero aplicador de teorías y prescripciones que han nacido fuera de la entraña de su quehacer. Según este modelo, la iniciativa y el interés por el cambio están fuera de la práctica que realizan los profesionales, y la principal fuente de conocimiento y decisión tiene un carácter jerárquico y externo. Este primer modelo parece haber dominado la formación docente en nuestro país. El otro modelo considera al profesional como una persona capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica. El profesor se interroga e investiga para encontrar la respuesta a las preocupaciones que le presenta el desarrollo su actividad cotidiana.

En cuanto a la formación de profesorado en el bachillerato, nivel educativo poco atendido por la investigación educativa del país, en su tesis doctoral Chehaybar (2002) analiza las características de la formación del profesorado de educación media superior, de 1964 a 2002. Se trata de un valioso trabajo, ya que representa un acercamiento en este tramo de la enseñanza y nos permite un mejor entendimiento

de lo que ocurre con los procesos formativos en la antesala de la educación superior. En esa investigación, la autora empleó el método cualitativo, el cual le permitió comprender el sentir y el actuar divergente de los profesores, según sus propias vivencias. Se parte de un marco teórico amplio que da cuenta de las diferentes perspectivas para la formación académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica en pos de la reconstrucción social. La muestra estuvo conformada por maestros de distintas instituciones públicas. En el análisis de los resultados, una dimensión presente son las políticas económicas y educativas y sus repercusiones en el ámbito educativo.

Con la Reforma Integral para la Educación Media Superior, actualmente en desarrollo, es probable que surja un renovado interés de los investigadores por acercarse a indagar qué está pasando en este nivel educativo, sobre todo porque se trata de una reforma de calado profundo que representa un enorme esfuerzo por conformar un modelo único de bachillerato en el nivel nacional, por lo que es previsible que en la década siguiente haya una producción de investigación en este tramo de enseñanza. Por ahora, entre los escasos documentos recolectados, alusivos al bachillerato, se encuentra la obra de Martínez (2005). En ella toma como eje central al docente y su quehacer profesional y da cuenta del papel del docente como creador de conocimiento, concepción con la cual explica cómo van creándose distintas redes institucionales para la permanencia y la formación.

### *Formación para una docencia reflexiva en educación superior*

Han transcurrido más de cuarenta años desde que Stenhouse (1975) acuñó la idea de ‘el profesor como investigador’, comprometido con un estudio personal sistemático, a través del estudio del trabajo de otros profesores y poniendo a prueba las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. Muchos afirmarían que esa idea sigue funcionando como un enfoque reconocido en la mejora de las escuelas y en los programas de formación permanente del profesorado (Elliott, 2010). En su texto, Chehaybar (2011) comparte la experiencia adquirida durante una década como docente guiando el proceso de formación para la investigación con estudiantes del último año de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Según la autora, el objetivo está centrado en despertar en los estudiantes la curiosidad por la investigación creativa, propositiva y original, que aporte nuevos elementos que



permitan crear y recrear el conocimiento en el ámbito educativo, y visualizar su problemática además de buscar nuevos campos y espacios para llevar a cabo investigaciones que favorezcan el desarrollo académico, laboral y profesional del pedagogo. Lograrlo, demanda reconocer, analizar y explicar la dimensión de la pedagogía, así como los elementos didácticos básicos indispensables para realizar una investigación. En sus consideraciones finales, la autora reconoce que el proceso de formación nunca es sencillo y, mucho menos, cuando se trata de formarse para la investigación. Aunque durante el proceso de investigación se observó mucha disposición de los estudiantes, el análisis de los elementos teórico-conceptuales, metodológicos y prácticos de cada uno de ellos nos deja ver la poca importancia que se les otorga, tanto en el currículum formal como en la práctica concreta de los profesores. Los elementos de la investigación que presentaron mayores dificultades en su elaboración fueron la problematización, el marco teórico, las categorías de análisis e interpretación de resultados obtenidos de los instrumentos aplicados. Se subraya la importancia del componente denominado problematización, ya que del correcto planteamiento del problema depende, en buena medida, su efectiva resolución. La autora considera que el objetivo principal de despertar el interés y la curiosidad por la investigación creativa, propositiva y original, se logra, en cierta medida, mediante el ejercicio de análisis de textos, periódicos y noticias que, al contrastarse con la realidad, despierta en los estudiantes una conciencia crítica, lo cual les permitió plantearse diferentes problemas y posibles alternativas de solución a través de la investigación.

Los estudios referidos a la docencia o a la enseñanza reflexiva se han situado en distintos niveles y modalidades del sistema educativo; también se han focalizado en estudiar las concepciones y prácticas del profesorado de diferentes carreras o bien, se han interesado por dar cuenta de los procesos reflexivos que operan en docentes que imparten distintas asignaturas curriculares. En este sentido, la ponencia de Rivera y Moreno (2009) analiza y reflexiona acerca de las características de la formación profesional de los profesores de la licenciatura en historia y las prácticas docentes que se derivan de dicha formación. El trabajo aborda, de manera general, el escenario de la formación docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) para enmarcar, en un contexto institucional, la realidad que experimenta este programa educativo en la profesionalización de la docencia. Posteriormente se analizan las prácticas de enseñanza, la valoración que le otorgan los maestros a los procesos de formación docente, a los tiempos y espacios para la reflexión colectiva sobre el quehacer docente.

Desde que Stenhouse (1987) propuso el vínculo docencia-investigación, se han publicado infinidad de documentos sobre este tema. En la mayor parte de ellos se destaca la importancia que entraña el hecho de que el profesor mantenga una postura de investigador, cuestionando y reflexionando de forma permanente sobre su quehacer en el aula. En esta dirección apunta el trabajo de Sánchez (2009), cuyo objetivo principal es exponer el papel de los investigadores sobre los análisis que realizan. Se parte del planeamiento de que la cultura del aula no puede ser analizada sólo por el hecho de aceptar principios teóricos de la formación social de la mente. Se requiere una constante e intencional reflexión sobre los instrumentos metodológicos y las formas de conceptualizar el escenario y las acciones de los participantes. Se reconoce que los instrumentos de investigación no pueden ni deben estar libres de lo cultural; entonces la cuestión radica en buscar cómo la cultura entra en los instrumentos y esto no puede ser un hecho al azar, sino que tiene que dirigir el esfuerzo consciente del investigador. El proyecto está dirigido a la formación temprana del psicólogo, a partir de la construcción de contextos de formación. Para ello se trabajó con cinco grupos de estudiantes de primer semestre, un docente-investigador y un equipo de observadores que tuvieron una función de codocencia dentro del aula. El equipo de codocencia estuvo integrado por estudiantes de semestres avanzados, con diferente experiencia en la investigación, para los cuales se prepararon tareas formativas teórico-metodológicas sobre la actividad en curso. Como parte de la actividad se planteó al equipo su participación en la evaluación de final del semestre de los avances de los procesos de aprendizaje de los alumnos y se propuso la utilización de un instrumento del proyecto denominado historias de Aprendizaje.

Desde los planteamientos de Dewey, en los cuales se postula la enseñanza como una forma de indagación y creación de conocimiento, las posiciones constructivistas neopiagetianas y neovigskianas, así como desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1983), sobre la importancia del pensamiento práctico, se consolida una alternativa epistemológica que entiende la formación de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación (Pérez, 2010). La ponencia de Ávalos y Mecott (2007) deriva de un estudio que se centró en el análisis de los significados sobre las prácticas de formación inicial de los profesores de las normales del Distrito Federal, de sus transformaciones en el marco de un programa de posgrado profesionalizador,

con un modelo de formación basado en el análisis reflexivo de la práctica y los procesos que posibilitaron dichos cambios. En un segundo término se recuperan algunos constructos de los participantes para la conformación de una praxeología de la formación docente.

Pero la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico que expande el conocimiento y transforma la realidad, al convertir al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. En este tenor, el artículo de Barabtarlo (2006) aborda los aspectos epistemológicos y teóricos que sustentan la investigación, motivo de la tesis doctoral de la autora acerca de los procesos de socialización y producción de conocimientos en un espacio formativo. La pregunta principal gira en torno al seminario como un espacio de construcción de cultura en el que se comparte experiencia (historia de vida), y cuya organización y trabajo metodológico, a partir del diario de campo, posibilita el aprender a desaprender vínculos y lógicas, desde las cuales los docentes se han relacionado con el conocimiento en el proceso de socialización, a ir aprendiendo otras.

### *Docencia reflexiva y grupos con necesidades educativas especiales*

En este subcampo del Estado del Conocimiento prácticamente fue nula la existencia de trabajos de investigación, que relacionaran las tendencias de la formación orientadas a atender grupos que tienen alguna discapacidad o que presentan necesidades educativas especiales. Una excepción a lo dicho antes, es el trabajo de Paniagua (2006). Se trata de un capítulo de libro en el que la autora plantea que la principal unidad de investigación fue las representaciones sociales sobre la discapacidad, expresada en el discurso de los agentes sociales. El concepto de discapacidad se abordó desde dos dimensiones: la del sujeto con discapacidad y la de uso externo al sujeto, lo que le rodea. A partir de lo anterior, la autora escribe el texto con visión retrospectiva, lo cual significa que su voz se centra en contar la experiencia vivida desde el paradigma comprensivo. De esa manera, muestra la serie de preguntas que surgieron al momento de

redactar el problema: ¿qué tan válidas son las aseveraciones que hacemos sobre lo que sucede?, ¿qué tanto podrían reconocerse nuestros participantes en la investigación en dichas aseveraciones?

Forma parte del sentido común compartido la convicción acerca de que una educación equitativa y de calidad requiere un profesorado con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas. Mejorar la educación depende, en buena medida, de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación. Sin embargo, somos conscientes de que la profesión está perdiendo atractivo, que los docentes no se forman al máximo nivel que deberían, que la selección de candidatos no es lo rigurosa que tendría que ser (Gimeno, 2010). Otro trabajo de investigación que se sitúa en este ámbito es la tesis de Castillo (2008). El estudio toma como eje la postura del profesor reflexivo, para lo cual la autora retoma su experiencia y reflexiones como asesora y acompañante de un grupo de alumnos normalistas de la licenciatura en educación especial, de séptimo y octavo semestres. La finalidad era generar en los estudiantes un proceso reflexivo y la sistematización de su práctica docente.

### *Docencia reflexiva como un medio para generar modelos alternativos de formación*

Por un lado, las prácticas del profesorado tendrían que ajustarse a los estándares más aceptables de lo que es una *buen práctica* y colaborar en mayor o menor medida en la consecución de los valores de justicia, igualdad, respeto a los derechos del educando; por el otro, esas prácticas podrían y deberían justificarse desde un punto de vista técnico para distinguir las que tengan mayor o menor capacidad y eficacia para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y lograr los mejores resultados posibles. Esta es una valoración con un sentido amplio de lo que se entiende por resultados (Gimeno, 2010). Es evidente que la complejidad de la enseñanza requiere metodologías adecuadas para abordar procesos de índole cualitativa; en este sentido, el texto de Barrón (2011) plantea la necesidad de construir un modelo educativo diferente, en donde se conciba el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, que les permita reflexionar sobre sus ideas y prejuicios, con la finalidad de ponerlos en tela de juicio mediante el diálogo y la interacción con los compañeros. El papel

del docente en este proceso constituye un elemento clave para contribuir a la generación de condiciones ideales para el diálogo, la comprensión y la tolerancia en el grupo.

Desde la perspectiva de Barrón (2011), es necesario un cambio significativo en el rol de los actores centrales del proceso enseñanza-aprendizaje: no hay cabida para el sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos sacándolos de la ignorancia. En cambio, se apuesta por la construcción de comunidades de aprendizaje en donde se aprenda de manera colectiva, mediante la participación y el diálogo. En este escenario también es preciso cambiar la noción de institución escolar, que es concebida como un espacio dialéctico en el que se pone en juego la transmisión del poder de una clase hegemónica y, a la vez, constituye un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, de conflicto y de transformación, en donde el docente se convierte en un facilitador del diálogo y del aprendizaje, basados en un proceso comunicativo a través del cual los estudiantes elaboran y construyen sus propios significados de la realidad.

Si hablamos de *buenas prácticas* es porque no todas ellas lo son, evidentemente. La libertad metodológica que como experto corresponde al profesorado, no puede entenderse como un respeto hacia todo lo que se le pueda ocurrir hacer. Se necesita partir de un consenso mínimo sobre el papel del conocimiento, la puesta al día del *currículum*, las metodologías actualizadas, el uso de materiales modernos y la evaluación más razonable. Una exigencia que no se deduce de los derechos de los profesores, sino del derecho a la educación de calidad del alumno en condiciones de igualdad. Hablando de buenas prácticas pedagógicas, el artículo de Eisenberg (2004) resume algunas experiencias que, desde 1978, la autora ha realizado en su práctica como médica, docente e investigadora, incursionando en la investigación en educación para la salud y el ambiente. La autora tiene una amplia experiencia en impartir cursos-talleres de formación valoral ambiental y para la salud, donde utiliza enfoques y estrategias participativas (Investigación Acción Participativa), asociadas al Método Feldenkrais (investigación, acción personal desde la autoconciencia por el movimiento). Los utiliza como estrategias pedagógicas que permiten mejorar en los participantes —tanto profesionistas como no profesionistas—, sus habilidades para trabajar en grupo y la percepción de los valores involucrados, al ir diseñando y probando en la realidad alternativas para enfrentar problemas ambientales de su entorno cercano. En la primera parte del artículo, la autora aclara cómo usa ciertos con-

ceptos en este documento y cómo los ha aplicado en la práctica de la educación y formación valoral para la salud y el ambiente. En la segunda parte sintetiza los que considera avances y retos actuales, en dichos campos de formación valoral para la salud y el ambiente.

## Formación por competencias

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo, con un brío inusitado desde finales del siglo XX, especialmente en lo que va del presente siglo. Actualmente, es común encontrar constantes referencias a conceptos como formación por competencias, aprendizaje por competencias, *curriculum* basado en competencias, evaluación de competencias, etcétera. Se alude a las competencias básicas o clave (*key competences*) para la educación básica obligatoria y a las competencias profesionales para la educación superior. Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte.

La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender; existen diversas formas de concebirla y el consenso parece difícil de alcanzar. Según algunos autores el enfoque de competencias surge como una respuesta al desajuste entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque (Moreno, 2009). En efecto, la reforma de la formación profesional surge como alternativa a los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento) y, particularmente, para aproximar los objetivos formativos a las exigencias del empleo (expresadas en términos de *competencias profesionales*).

Las reformas vigentes representan un enorme reto para el profesorado, ya que la enseñanza y la evaluación de competencias ponen a prueba su profesionalismo, capacidad de innovación y compromiso con un cambio genuino. Se trata de procesos por naturaleza complejos, que difícilmente se pueden lograr si el docente no domina mínimamente algunas habilidades y conocimientos pedagógicos (Barrón, 2009; García G., 2000). Para poder promover en los alumnos una formación por competencias, una condición *sine qua non* es que el

profesorado cuenta con competencias profesionales para la docencia, de modo que pueda cristalizar en el aula las bondades que el modelo de formación por competencias promete.

### *El enfoque por competencias y sus expresiones en el sistema educativo mexicano*

Como ya se comentó en la breve introducción a esta categoría, se observa como una tendencia en la formación de docentes la educación por competencias. La ponencia de Martínez, Ruiz y Verjan (2009) señala que las nuevas tendencias en el desarrollo de planes de estudio basados en competencias, ha llevado a las instituciones de educación superior a diseñar y ejecutar programas con orientación práctica para generar espacios donde los alumnos apliquen conocimientos adquiridos y consoliden valores esenciales, transmitidos en su etapa de formación. En particular, la facultad de Turismo y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) está aplicando el *Programa de investigación, asistencia y docencia a la micro, pequeña y mediana empresa*, el cual se ha desarrollado durante cinco semestres con los alumnos de la etapa terminal, bajo la modalidad de servicio social profesional. Los hallazgos indican que los alumnos tienen gran apertura a programas de este tipo, puesto que de estas experiencias pueden generar productos basados en una realidad y necesidad de mercado. Se deja ver el interés y compromiso con los sectores más desfavorecidos, aun cuando se evidencia una fuerte resistencia de los microempresarios para brindar información, sobre todo de tipo financiero. Los retos que deberá enfrentar la facultad es desarrollar un sistema integral de comunicación que garantice la difusión e inserción de nuevos actores en los ámbitos académico, estudiantil y microempresarial.

Las reformas del sistema educativo mexicano, puestas en marcha en la última década, abarcan todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad. Dichas reformas tienen un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza: un *currículum* con un enfoque basado en competencias. Este proceso de transformación se emprendió sin encontrar serios obstáculos, verbigracia, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008a), y otras veces causando ámpulas en ciertos sectores y grupos de investigación educativa, como ha ocurrido con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para

la Primaria (SEP, 2008b). Respecto a este tema, el artículo de Gómez (2009) presenta resultados de las opiniones e inquietudes de un grupo de veinte profesores de bachillerato, en cuatro municipios de Colima, que fueron entrevistados en relación con dos preguntas: ¿cuál es su opinión en torno al nuevo papel que deberán desarrollar en sus aulas ante el inminente inicio de la RIEMS?, y ¿qué opinión tiene en cuanto al enfoque por competencias y su implementación? Los resultados muestran las dudas que los profesores afrontan ante la reforma. Existe desconfianza ante varios intentos de cambio suscitados en el pasado, que no lograron conseguir cambios importantes en la escuela. Según el autor del artículo, en opinión de los docentes, una primera propuesta es tener mayor participación, centrada en sus preocupaciones y necesidades. Con respecto a las competencias, el punto de vista de los profesores establece como dudas iniciales el qué, cómo y para quién son estas competencias. Se señala que el marco curricular común consiste en organizar el bachillerato alrededor de tres tipos de competencias: genéricas (comunes a todos los subsistemas), disciplinares y profesionales. El tema de las competencias no es nuevo, pero aún quedan muchas dudas, sobre todo ante la inminente puesta en marcha de una reforma que contiene programas y materiales que hacen una apuesta pedagógica por este enfoque. Algunas sugerencias de los profesores para afrontar esta reforma se centran en contar con un canal de comunicación que les ayude a resolver dudas, apoyados en dos estrategias sugerentes: explicación de la reforma y explicación de su lógica. Aunque la formación del profesorado es importante, los docentes reconocen que la capacitación por sí misma no lo es todo, sino que es necesario que ésta ofrezca ejemplos concretos, de aspectos que tengan que ver con los problemas que se afrontan en el aula, y con la pregunta de cómo instrumentar y fomentar el tema de las competencias. Los profesores entrevistados aluden que poseen cierto conocimiento teórico sobre las competencias, pero manifiestan que los problemas realmente aparecen cuando empiezan a trabajar y ahí es donde surgen las dudas. Se propone que se instalen cursos de seguimiento para aclarar dudas. El documento concluye que promover temas de investigación, a la par que se desarrolla la reforma, puede resultar oportuno para conocer las necesidades y aportes de los maestros en su quehacer cotidiano.

Entre los trabajos que aluden a la formación por competencias hubo algunos que se refieren al desarrollo de competencias docentes para el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información en el ámbito educativo. A continuación haremos referencia a estos dos artículos, a manera de ejemplo. Sánchez (2004)



señala que uno de los primeros aspectos que conviene destacar, al abordar el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde una óptica educativa, es la relación existente entre la evolución tecnológica, el desarrollo de las TIC en la sociedad y su introducción en los sistemas educativos. En este documento se menciona que las nuevas TIC tienen una presencia consolidada en el campo de la educación y que esto se debe fundamentalmente a que la industria ha visto claro que el futuro está en habituar a los nuevos usuarios en estas tecnologías desde edades tempranas. También se menciona que la investigación educativa viene profundizando en la incidencia que herramientas como los multimedia pueden tener en los procesos de aprendizaje. En el artículo se citan diversos autores, quienes afirman que los sistemas multimedia favorecen en los alumnos una concentración a más largo plazo y mejoran la constancia para la realización de tareas complejas.

Pero ¿cuál es el papel del profesor y del alumno ante las TIC? La autora refiere que las TIC generan cambios en los profesionales de la enseñanza, y entre éstos, el cambio del papel del profesor es uno de los más importantes. También el alumno, como usuario de la información, comienza a ser distinto. En un ambiente rico en TIC, la escuela y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a convertirse en guía de los alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas necesarias para explorar y elaborar nuevo conocimiento y adquirir destrezas; pasa a actuar como gestor de la infinidad de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador. En síntesis, se espera que los profesores sean capaces de: 1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a ellos para usar sus propios recursos. 2. Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje. 3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el cual los alumnos están utilizando estos recursos. 4. Acceso fluido al trabajo del estudiante, en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrito. Por último, mencionar que el texto se apoya en los estudios culturales y en perspectivas comprensivas e interpretativas desde las cuales las TIC son analizadas.

Entre las nuevas competencias profesionales docentes se encuentra el manejo e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto demanda un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*lifelong*

*learning*') para mantenerse actualizado, porque el ámbito de las TIC es dinámico y cambia de forma acelerada. Las escuelas y los profesores generalmente no están bien preparados para afrontar el desafío de la innovación tecnológica, lo cual dificulta aprovechar todo el potencial que ésta puede aportar al proceso educativo.

García U. (2004) destaca que los procesos de formación de docentes en las escuelas normales requieren transformaciones de índole organizacional y funcionalidad en lo humano y tecnológico, considerando que la nueva sociedad se sustentará en organizaciones flexibles y ambientes de aprendizaje presencial, virtual e híbridos. El autor sostiene que la formación inicial y permanente de docentes para una sociedad que no acaba de configurarse, requiere sujetos con nuevas competencias, no sólo comunicativas y del dominio de saberes específicos, sino que alude también a cuestiones emocionales y del conocimiento de la diversidad cultural. Las características de los procesos de formación con nuevas tecnologías se ubican en: 1. El carácter comunicativo. Cualquier modelo de formación de docentes debe permitir y potenciar diversas estrategias de comunicación humana directa "cara a cara" entre los docentes, pero sin olvidar la importancia creciente de otras formas de comunicación mediante las nuevas tecnologías de la información. 2. Deslocalización del conocimiento. Se refiere a la forma en que el conocimiento se genera, circula y crece en las redes telemáticas y las nuevas tecnologías; teleconferencias, televisión por cable, correo electrónico, sitios web, foros de discusión, internet, comunidades virtuales de aprendizaje, chat, entre otros. 3. Redes de comunidades de profesionales. Alude a la posibilidad de que en los procesos de formación, los programas de estudio propuestos por la institución educativa a través del colegiado de docentes, sean recreados y enriquecidos por quienes tienen acceso a la información y la comunicación con otras comunidades de profesionales en otros lugares. 4. La homogeneidad/normalidad. La unidad espacio/tiempo/actividad sigue teniendo la hegemonía de los procesos de formación inicial y permanente, así como de la precaria utilización de los medios telemáticos. En la formación docente no se han aprovechado las posibilidades que ofrecen las redes virtuales.

Estos dos documentos analizados plantean la importancia de adoptar un punto de vista crítico ante el empleo de las TIC en la educación y la necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes para aprovechar mejor estas herramientas como soporte del proceso enseñanza-aprendizaje.

## Balance

### *Características de la producción*

Uno de los rasgos que caracterizan la producción de la década analizada, es la enorme disparidad en los niveles de calidad de los documentos recolectados, lo cual pone de manifiesto la existencia de un grupo de investigadores educativos “experimentados”, que cuenta con una sólida formación en metodología de la investigación y con amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación. Por otro lado, se encuentra un sector de investigadores “noveles” o poco fogueados en las lides de la investigación educativa. Los trabajos de este último grupo, generalmente corresponden a estudiantes de posgrado, cuya tesis de maestría o de doctorado es su primera tesis (dado que en muchos programas han suprimido la tesis como opción o modalidad de titulación).

Si al inquietante panorama anterior le sumamos que, si bien en la década crecieron de forma significativa los programas de posgrado (maestría y doctorado), en el área de educación la mayor parte de estos programas tienen un carácter profesionalizador, por lo que no es requisito la elaboración y defensa de una disertación para obtener el grado correspondiente, de suerte que los egresados de estos programas se privaron de la experiencia de aprender a elaborar un trabajo formal de investigación, con toda la sistematicidad y el rigor que una tesis de posgrado demanda. Hubo documentos que presentaron serias debilidades de tipo metodológico, lo cual hace suponer que la formación de investigadores educativos en el país continúa siendo un área que requiere atención.

### *Distribución por nivel educativo*

Si se atiende el nivel educativo en que se sitúan los trabajos recolectados, se aprecia que de los quince documentos para la categoría *Profesionalización docente*, diez se sitúan en educación superior (tres artículos, cuatro capítulos de libro, dos libros y una tesis doctoral) y cinco en educación básica (dos ponencias y tres artículos). Para la categoría *Formación para una docencia reflexiva* ubicamos catorce documentos; nueve pertenecen a educación superior (cinco ponencias, dos capítulos de libro, un libro, una tesis doctoral); tres documentos a educación básica (una ponencia, un capítulo de libro y un libro); un capítulo

de libro corresponde a educación media superior y un capítulo de libro no define su nivel educativo. En la categoría *Formación por competencias* se incluyeron cuatro documentos, una ponencia y un artículo que se sitúan en educación superior, una ponencia en educación media superior y un artículo en educación básica.

Al hacer el recuento global se identifica que la mayor parte de los trabajos corresponde a educación superior (22), le sigue educación básica (9) y, por último, educación media superior (2), además de un documento que no define un nivel educativo en particular. Los datos anteriores parecen indicar que el interés de los investigadores educativos en este campo se sitúa fundamentalmente en el nivel de educación superior, destacando la escasa atención por investigar el nivel de educación media superior. Lo anterior es consistente con un viejo reclamo, en el sentido de que este tramo de enseñanza está prácticamente abandonado por la investigación educativa en el país.

La producción durante la década analizada ha sido amplia y diversa, sobre todo en artículos, ponencias y tesis de posgrado (maestría y doctorado). Esto es comprensible si se considera que durante este periodo han surgido nuevas revistas especializadas en educación, así como también ha habido un notable incremento en la oferta de programas de posgrado en educación en el país. Otra característica de la producción que quizá coincide con la década pasada, aunque no se encontraron indicios de ello en este campo en el estado del conocimiento anterior, tiene que ver con el hecho de que la atención de los investigadores sigue estando centrada en la educación básica (aunque en menor medida en secundaria) y en la educación superior, con un notable vacío de la investigación en la educación media superior.

Con respecto a las modalidades de investigación, destacan la etnografía escolar, el estudio de casos, la investigación participativa, la investigación-acción, etcétera. En cuanto a los dispositivos metodológicos comúnmente empleados por los investigadores en los trabajos reportados, se aprecia una diversidad de métodos, técnicas e instrumentos que se circunscriben sobre todo a un paradigma de corte cualitativo: observación participante, entrevista cualitativa, diario de campo, análisis documental, historias de vida, biografía, etcétera. En menor proporción se identificaron trabajos de investigación situados en un paradigma cuantitativo, los cuales emplean sobre todo cuestionarios o encuestas para la recogida de datos y algún programa estadístico para procesar o interpretar esos datos. Algunos textos se ocupan de experiencias concretas de profesionalización de la docencia o bien, de una práctica docente reflexiva.

### *Continuidad y ruptura con la década pasada*

La continuidad se aprecia en algunos temas que siguen captando el interés de los investigadores, como lo es el caso de la profesionalización de la docencia o el desarrollo profesional de los docentes, que apareció tanto en el estado de conocimiento anterior como en el actual. El tema de la formación por competencias también emergió en el estado del conocimiento anterior, aunque no con la fuerza y contundencia como lo hizo ahora, de modo que se llegó a ganar por derecho propio una categoría de análisis. Otra continuidad se da en el plano metodológico, donde se aprecia cómo cada vez más los métodos cualitativos están ganando terreno, con mayor aceptación y presencia entre los investigadores educativos.

Contrariamente a lo que se vaticinaba en el estado del conocimiento anterior: “En este sentido, hemos visto el reflote de la tecnología educativa, que si bien no fue expresado en esta década, seguro será material que se incremente en la próxima” (Serrano, 2005:239). En la década analizada en este capítulo el tema no apareció con la consistencia con la que se esperaba, lo cual no significa que no sea importante, sólo que no ocupó un lugar preponderante en la agenda encargada de la formación de los docentes.

La ruptura con el estado del conocimiento anterior se aprecia en la escasa o nula presencia de algunos temas como las nuevas tecnologías aplicadas a la formación docente, la relación docencia-investigación y la formación intelectual. Además, en sentido estricto, las corrientes que en el estado del conocimiento anterior se consideraron como tendencias de la formación, en realidad no son tales, se trata más bien de condiciones y orientaciones de pensamiento que, en un momento determinado, llegaron a influir las ideas de los docentes y, por ende, a permear sus prácticas educativas; tanto es así que en el ámbito internacional no son consideradas como tendencias.

### *Enlaces con las tendencias internacionales*

En un mundo globalizado como en el que nos encontramos actualmente, donde el conocimiento circula por la red de forma vertiginosa, derribando las fronteras temporales y espaciales, las tendencias en la formación que surgen en los países desarrollados posteriormente se trasladan a los países en desarrollo —proceso que antes llevaba mucho tiempo, lo cual en nuestro caso significaba ir a la zaga

unos diez o veinte años—, ahora llegan en un periodo mucho más corto y esto permite reducir la brecha en la actualización del conocimiento entre unos países y otros. Desde luego, lo anterior no significa que estemos en condiciones de poder aprovechar esa información a la que accedemos de forma expedita, gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Si tomamos como base las referencias bibliográficas de los materiales impresos y digitales revisados, encontramos la presencia de los autores más relevantes en el ámbito nacional e internacional en la temática tratada. Se aprecia sobre todo una notable presencia de autores españoles (Gimeno, Pérez Gómez, Invernó, Marcelo); en menor proporción se citan autores estadounidenses (Darling-Hammond, Liston y Zeichner); latinoamericanos (Torres, Vaillant, Tenti), y mexicanos (Kuching, Yurén, De Ibarrola, Serrano, Sandoval, Díaz Barriga, A., Torres, Morán, Navia, Rosas, etc.). Esto revela que se mantienen ciertas líneas de pensamiento, compartidas entre distintos grupos de investigación en el país, aunque en ocasiones se da un tratamiento local a conceptos o propuestas que han surgido en otros lares, fuera de nuestras fronteras. También se percibe una tenue presencia de autores importantes en el campo (Escudero, Bolívar, Cochran-Smith, Shulman, Feiman-Nemser, Hargreaves, Zabalza, Perrenoud, etc.), que son referidos en las principales revistas que abordan la temática que aquí nos ocupa. En cambio, hay autores que podríamos denominar como “clásicos” (Ferry, Honoré, Schön, Ardoino, Foucault, Hegel, Bourdieu...), que siguen teniendo una notable presencia. Tal como ha ocurrido en los estados del conocimiento anterior, parece que la predilección por ciertas ideas y conceptos sigue vigente a pesar de que surjan nuevas propuestas en torno a las tendencias de la formación.

Se aprecia la presencia de tendencias generales que mantienen una denominación genérica que circulan en el nivel internacional, como se puede comprobar con la lectura de algunos de los textos de los autores antes referenciados. Pero son los investigadores locales los que han dado significación propia y matices especiales; el sello de la ubicación institucional marca, en gran medida, los temas y las formas de posicionarse.

En la producción analizada se observa que los grupos académicos no discuten ni se reconocen entre ellos. Esto pudiera estar indicando que los académicos no se leen entre sí y parecen estar volcados en lo que ocurre fuera, en otras partes o bien, que existe cierto desdén hacia la producción local, generada por sus pares nacionales, quizá porque la consideran irrelevante. Esta falta de reconocimiento

puede obstaculizar las posibilidades de lograr una valoración externa al trabajo de investigación realizado en el país.

En este trabajo hemos querido dar cuenta de una buena parte de la producción de investigación educativa, generada durante la década, pero las dificultades para conseguir los materiales hicieron que el trabajo fuera arduo y extenuante, y no siempre tuvimos éxito en recolectar los documentos producidos, sobre todo en el interior del país, adonde no pudimos acudir personalmente para solicitarlos.

Hemos de agradecer al grupo de trabajo de esta Área 15, la solidaridad y el apoyo brindado para reunir el mayor número posible de materiales. Seguramente en la producción generada en el próximo estado del conocimiento veremos continuidades y rupturas, así como la emergencia de nuevos actores, tanto en el plano nacional como internacional, quienes con sus aportes conceptuales y prácticos contribuirán a que tengamos una comprensión más amplia y profunda de la complejidad que entrañan los procesos de formación y, particularmente, de la formación docente.

## Referencias bibliográficas

- Anzaldúa Arce, Raúl E. (2002). "Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual", en Raúl E. Anzaldúa Arce y Beatriz Ramírez Grajeda (coords.), *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-A, pp. 3-59.
- Arcos Gutiérrez, Lucas (2004). "La formación docente desde la perspectiva intercultural", en *Educación 2001*, núm. 104, México, pp. 44-47.
- Ávalos Rogel, Alejandra (2009). "Hacia una didáctica de la formación inicial: la reconstrucción de los saberes de los docentes de las escuelas normales", *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Ávalos Rogel, Alejandra; Mecott Mirón, Martha Magdalena (2007). "La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Barabtarlo Zedanski, Anita (2006). "Investigación-acción en la formación del docente universitario: el seminario permanente como un espacio de socialización y producción de conocimientos", en *Acta Sociológica*, núm. 45, México: UNAM, pp. 49-64.

- Barrón Tirado, Concepción (2011). “¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 277-287.
- Casas Santín, María Virginia (2009). “¿Académicos: mayor escolaridad igual a mayor profesionalización docente?”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Castillo Villagómez, Rebeca (2008). “El acompañamiento pedagógico en la formación inicial del docente de educación especial”, *Licenciatura en Formación Docente en la Educación*, México: ENMJN.
- Cheyaybar, Edith (2002). “Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores”, Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Cheyaybar, Edith (2011). “Formación para la investigación desde la pedagogía crítica. Una experiencia con estudiantes de pedagogía de la UNAM”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 151-159.
- Ducoing Watty, Patricia (2004). “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, en *Educación 2001*, núm. 108, México: UNAM, pp. 52-59.
- Ducoing Watty, Patricia (2011). “La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 393-402.
- Eisenberg Wieder, Rose (2004). “Retos y avances en la educación ambiental”, en *Educación 2001*, núm. 115, México: UNAM, pp. 42-48.
- Franco Sáenz, Héctor (2004). “La formación de maestros en secundaria”, en *Educación 2001*, núm. 107, México: UNAM, pp. 24-28.
- García Ulloa, Héctor Manuel (2004). “Las nuevas tecnologías y la formación de docentes”, en *Educación 2001*, núm. 115, México: UNAM, pp. 67-70.
- Gómez Nashiki, Antonio (2009). “Los docentes en la reforma de la educación media superior”, en *Educación 2001*, núm. 175, México: UNAM, pp. 26-30.
- Loya, Hermila (2010). “Modelos pedagógicos en la formación de profesores”, en *Synthesis*, núm. 42, México: Universidad Autónoma de Chihuahua, pp. 1-6.
- Martínez García, María Norma (2005). “Los docentes frente a la influencia de los mecanismos de formación escolar”, en Martínez M., *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 249-269.
- Martínez Moreno, Cecilia, José Gabriel Ruiz Andrade y Ricardo Verjan Quiñones (2009). “Incidencia de un programa de servicio social en la formación de las potencias a egresar. Caso de estudio: Facultad de Turismo y Mercadotecnia de



- la UABC”, 9º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: A diez años de la Declaración de París, IPN.
- Mireles Ortega, Irineo (2007). “Significado y sentido de la profesionalización docente. Las expectativas de profesionalización en estudiantes de posgrado”, Doctorado en Pedagogía, UNAM Aragón, México.
- Navarrete Cazales, Zaira (2007). “Identidad profesional del pedagogo universitario”, en *Pampedia*, núm. 3, México: Universidad Veracruzana, pp. 12-21.
- Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, Barcelona: Pomares y UPD.
- Paniagua Villarruel, Maribel (2006). “La construcción teórico metodológica del objeto de conocimiento en un estudio sobre las representaciones sociales de la discapacidad en la cultura escolar”, en Celia Luévanos Aguirre, Ofelia Morales Ortiz y Maribel Paniagua Villarruel, *Los procesos de transformación y la cotidianidad en la investigación educativa*, Guadalajara: SEJ y UPN, pp. 61- 101.
- Rivera Calvo, María Elda; Flérida Moreno Alcaraz (2009). “La formación académica y las prácticas educativas en la Licenciatura en Historia”, x Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, UV, Veracruz.
- Rojas Moreno, Ileana (2009). *La formación universitaria en educación en la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México: UNAM, SUA y FFYL (Biblioteca Crítica Abierta, serie Pedagogía 2).
- Rojo Pons, Susana (2007). “El impacto educativo en ex-docentes del Consejo Nacional de Fomento Educativo”, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Romero Rodríguez, Leticia del Carmen (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*, México: Plaza y Valdés.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a Ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: SNTE, Centro de Estudios Educativos y Fundación para la Cultura del Maestro.
- Rueda, Mario y Loredo, Javier (2011). “Análisis crítico de las prácticas de evaluación de los profesores universitarios en México”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 277-287.
- Sánchez Rama, María Lina (2004). “Las tecnologías de la información en la formación tecnológica”, en *Educación 2001*, núm. 115, México: UNAM, pp. 49-54.
- Sánchez, Juan Manuel (2009). “La doble vía del aula: co-construcción de significados docentes y procesos formativos en la investigación”, x Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, UV, Veracruz.

- Sandoval Flores, Etelvina (2009). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, en *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1, Granada: UGR-Force, pp. 183-194.
- Vera, Margarita (2011). “Formación de los docentes del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 479-489.

### *Otras fuentes empleadas en la reacción del capítulo*

- Arnaiz Sánchez, Pilar; Remedios De Haro Rodríguez (2004). “Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI”, en *Educatio: Revista regional de investigación educativa*, núm. 22, México: Universidad de Guanajuato, pp. 19-37.
- Barrón Tirado, Concepción (2009). “Docencia universitaria y competencias didácticas”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 125, México: UNAM, pp. 76-87.
- Calderhead, J. (1992). “The role of reflection in learning to teach”, en L. Valli, (ed.), *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*, Albany: State University of New York Press, pp.139-146.
- Darling-Hammond, Linda; M.W. McLaughlin (2004). “Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma”, en *Profesorado*, vol. 8, núm. 1, Granada: UGR-Force, pp. 1-16.
- De Vicente Rodríguez, Pedro S. (1997). “Profesorado: Hacia un futuro incierto”, en *Profesorado*, vol. 1, núm.1, Granada: UGR-Force, pp. 5-24.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación II*, México: COMIE.
- Elliott, John (2010). “El ‘estudio de la enseñanza y del aprendizaje’: una forma globalizadora de investigación del profesorado”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2), España: AUFOP, pp. 223-242.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2009). “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, en *Revista de Educación*, núm. 350, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 79-103.
- García Garduño, José María (2000). “¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm.10, México: COMIE, pp. 303-325.
- Gimeno Sacristán, José (2010). “La carrera profesional para el profesorado”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2), España: AUFOP, pp. 243-260.

- Hargreaves, Andy (1999). "Hacia una geografía social de la formación docente", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: AKAL, pp. 119-145.
- Hargreaves, Andy (1999). "Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past", en *European Journal of Education*, vol. 42, núm. 2, Jean Gordon and Jean-Pierre Jallade, pp. 223-233.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Invernó, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, 4ª edición, Barcelona: Graó.
- Labbare, D. F. (1999). "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco, (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: AKAL, pp.16-51.
- Marcelo García, Carlos (2010). "Autoformación para el siglo XXI" (en línea), México. Disponible en [prometeo.us.es/idea](http://prometeo.us.es/idea) [consulta: 25 de mayo de 2012].
- Marcelo García, Carlos; Araceli Estebanz (1999). "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio", en *Educación*, núm. 24, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco, pp. 47-69.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 124, ISSUE: UNAM, pp. 69-92.
- Pasillas Valdés, Miguel Ángel; Patricia Ducoing Watty y José Antonio Serrano Castañeda (1999). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2010). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2), España: AUFOP, pp. 37-60.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2010). "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2), España: AUFOP, pp. 175-200.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*, New York: Basic Books.
- SEP (2008a). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México: SEP.

- SEP (2008b). *Reforma Integral de la Educación Básica*, México: SEP.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1998). "Tendencias en la formación de docentes", Maestría, México: DIE, CINVESTAV e IPN.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). "Tendencias en la formación de docentes", en Patricia Ducoing (coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación II*, México: COMIE, pp. 171-269.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann Educational.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Zeichner, K.; D. P. Liston (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes", en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid: AKAL, pp. 506-532.

## CAPÍTULO 3

### FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

María Bertha Fortoul Ollivier<sup>1</sup>  
Carmela Raquel Güemes García<sup>2</sup>  
Flor de María Martell Ibarra<sup>3</sup>  
María Eugenia Reyes Jaramillo<sup>4</sup>

#### Introducción

Este campo incluye la investigación educativa realizada en nuestro país, cuyo objeto de estudio central es la formación de docentes para la educación básica en el nivel de licenciatura. La formación inicial para la docencia en educación básica es una formación inscrita como el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de inmersión-cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico, impartida en el seno de escuelas normales (EN)<sup>5</sup> encaminada a desarrollar saberes para la docencia, considerando como ejes constitutivos un saber hacer y un saber ser. Estos saberes están fijos en los rasgos deseables del maestro mexicano y están centrados en saber enseñar (Ortega y Castañeda, 2009).

---

<sup>1</sup> Universidad La Salle.

<sup>2</sup> Escuela Normal de Especialización.

<sup>3</sup> Escuela Normal de Especialización.

<sup>4</sup> Universidad La Salle.

<sup>5</sup> A lo largo de todo el documento se utiliza EN al aludir a la Escuela Normal.

Engloba varias licenciaturas en educación: preescolar, primaria, secundaria, preescolar intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe, física, artística, especial, docencia tecnológica y artística escolar (DGESPE, 2010a). Toda la oferta formativa inicial para los profesores de educación básica comparte su responsabilidad con el Estado mexicano y, por esa razón, el *currículum* y la normatividad pedagógica y administrativa que sustenta su operación, así como su financiamiento en el caso de las EN públicas, están a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este objeto de estudio ha estado presente en la investigación educativa nacional en los últimos treinta años, considerando así que la formación inicial de los docentes para la educación básica es una problemática de estudio válida y debe ser investigada, con sus continuidades y sus diferencias. En esta continuidad temática debemos reconocer que su delimitación ha variado. En los estados del conocimiento que retoman la investigación educativa de la década de 1980, la formación inicial para la educación básica está integrada dentro de dos campos: el de profesores de educación básica y normal, y el de formación de docentes y profesionales de la educación. Respecto a esta formación, en el primero de ellos Calvo, Romero y Sandoval (1993) sostienen que los trabajos sobre la SEP versaban, por una parte, sobre los procesos de negociación entre los distintos grupos que las conforman y la cúpula del sistema educativo nacional, los cuales marcan la formación del ser docente y, por la otra, sobre la vida cotidiana de las escuelas normales superiores y sobre las repercusiones en la formación docente del vínculo entre la docencia y la investigación. En la misma década, pero en el otro campo, Ducoing, Pasillas, Serrano, Torres y Ribeiro (1993) sostienen que la problemática de la formación es un espacio privilegiado, dada su capacidad de convocatoria, tanto para la investigación como para el tratamiento curricular. Argumentan que la formación es un ámbito profundamente ideologizado y que muchos de los estudios están más centrados en elementos persuasivos que en instrumentos de acción.

Una década después este objeto de estudio está en parte desarrollado por Inclán y Mercado (2005), en el campo *Formación y procesos institucionales (normales y UPN)*. Las autoras sostienen que la formación de docentes es un tema complejo con una alta conflictividad dada su carga política, ideológica, financiera, “cuyas definiciones técnicas tradicionalmente han sido débiles y poco claras conceptualmente” (Inclán y Mercado, 2005: 330). En esa década se remarcan trabajos sobre la amenaza en torno a la construcción identitaria del magisterio

mexicano en las SEP. El análisis de las investigaciones desde lo curricular permite “reconocer la presencia de dificultades de aplicación y valoración de los esfuerzos de los docentes que laboran en las instituciones mencionadas, principalmente porque en reiteradas ocasiones se manifiesta una inconformidad con las iniciativas gubernamentales y las aplicaciones curriculares cotidianas” (Inclán y Mercado, 2005: 350).

Debido a la capacidad de convocatoria de la temática de la formación para lo educativo, concretamente lo docente, dada la diversidad de procesos y programas dentro de ellos, con públicos de origen diferente y en instituciones diversas, aunado con la reestructuración de las áreas de investigación en el seno del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el área de los procesos de formación (área 15), se decidió considerar la formación inicial para la formación de docentes de educación básica, como un objeto de estudio particular, en el que se recuperan líneas temáticas de los campos presentes en los dos estados del conocimiento anteriores y delimitándolo de la formación de profesionales de la educación, de la formación de docentes para la educación superior, de los docentes como sujetos. Este campo de reciente creación retoma como centro de estudio la formación inicial para la educación básica, desde su parte de implementación de los currículos los sujetos que participan, las dinámicas y vínculos que se establecen entre ellos, las prácticas áulicas que fomentan y los resultados obtenidos. Esta delimitación, con fines analíticos, no desconoce la transcendencia de las políticas educativas, de los procesos históricos de las instituciones formadoras del magisterio, ni de las prácticas y organizaciones institucionales en la formación de los maestros. Nos permite aproximarnos a la complejidad que caracteriza a la formación docente como objeto de estudio, y remitir al lector interesado a los otros campos de esta área que abordan específicamente las políticas<sup>6</sup>, los procesos institucionales e históricos<sup>7</sup>, la formación continua<sup>8</sup> y la relación de formación e identidad<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> En el estado del conocimiento sobre “Formación y Política”, este punto es abordado ampliamente.

<sup>7</sup> En el estado del conocimiento intitulado “Formación y procesos sociohistóricos e institucionales, normales y UPN”, el desarrollo histórico de las escuelas normales es analizado, así como su institucionalidad.

<sup>8</sup> En el estado del conocimiento intitulado “Formación permanente, la formación continua de los docentes es analizada.

<sup>9</sup> En el estado del conocimiento intitulado “Formación e identidad”, la relación entre formación e identidad es analizada.

Los sujetos que participan directamente en la formación inicial, están adscritos a instituciones educativas distintas, las cuales pertenecen a niveles educativos diferentes: en las escuelas normales y escuelas de educación básica. Éstos son, de acuerdo con los lineamientos oficiales (SEP, 2002):

- Estudiantes normalistas: son los estudiantes de las EN y cursan alguna de las licenciaturas en educación antes referidas.
- Formadores: son los encargados de las funciones formativas en las EN; son docentes de los distintos espacios curriculares. De acuerdo con las funciones se diversifican siendo algunos de ellos asesores, que son los que coordinan el trabajo docente y los seminarios de análisis del trabajo docente en el último año de la licenciatura.
- Maestros titulares: son los docentes responsables de los grupos de las escuelas donde se desarrollan las prácticas entre el primero y sexto semestres de la licenciatura.
- Maestros tutores: son los docentes de los grupos responsables de las escuelas donde se desarrollan las prácticas del séptimo y octavo semestres.
- Alumnos de la educación básica: son los alumnos de los grupos de las escuelas donde desarrollan sus prácticas los estudiantes normalistas.

Cada escuela normal, de acuerdo con sus condiciones y particularidades, ajusta estos lineamientos.

El procedimiento metodológico, seguido por el equipo que elaboró el estado del conocimiento sobre este campo, es el mencionado en la introducción de toda el área. Los textos encontrados fueron depurados con los criterios siguientes: referirse a estudios en el nivel de licenciatura en educación, encaminados a la formación para la docencia de la educación básica; evidenciar cierta rigurosidad investigativa, operada en cuanto contaran con aparato crítico que sostuviera el análisis realizado y no ser exclusivamente propuestas didácticas o curriculares. Nuestra mira fue facilitar la presencia en este estado del conocimiento de trabajos, provenientes de investigadores o docentes-investigadores, con distinto nivel de consolidación.

Los textos recogidos están organizados en ejes temáticos que exponen las problemáticas abordadas en las diferentes investigaciones, de las preguntas planteadas por sus autores, que guían la búsqueda y el análisis de la información.



Estas problemáticas, referentes a la formación inicial para la docencia, posibilitaron la conformación de los siguientes ejes:

1. Conceptualización y debate sobre la formación inicial.
2. Relaciones entre la formación inicial y el *currículum*.
3. Relaciones entre la formación inicial y los procesos institucionales de las EN.
4. Relaciones entre la formación inicial y procesos áulicos de las EN.
5. Sujetos que participan directamente en la formación inicial.
6. Construcción de la identidad en los futuros docentes de la educación básica.

Estos ejes no son mutuamente excluyentes, por lo que en una misma investigación puede haber referencia a varios de ellos.

### Conceptualización y debate sobre la formación inicial

Para reconocer en el estado actual del campo de formación inicial y advertir los fundamentos que han orientado las discusiones teóricas en torno a la propuesta de modelo de formación vigente, nos remitimos al reconocimiento de los puntos de revisión que sobre el tema hacen Inclán y Mercado (2005), en el Estado del Conocimiento *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* durante el periodo 1992-2002, en el apartado 4, “Formación y Procesos Institucionales (Normales y UPN)”. Las autoras realizan un análisis sobre el terreno de la formación. Sin embargo, no se reconoce como discusión formal el ámbito de la formación inicial de futuros docentes y resulta incipiente el tratamiento de investigaciones que hacen referencia al modelo de formación docente de educación básica en los actuales planes de estudio, basados en el paradigma de docencia reflexiva, cuyo eje de indagación es la propia práctica docente como recurso teórico-metodológico para la transformación de los saberes docentes hacia una racionalidad práctico-reflexiva.

En el estado del conocimiento revisado se reconoce la tarea del docente como un proceso que abarca simultáneamente la formación inicial y la permanente para hacer frente a los desafíos educativos que la sociedad del conocimiento plantea (Inclán y Mercado, 2005). En este análisis, la formación de docentes está estrechamente ligada a los cambios previstos en las reformas educativas de los niveles de educación básica en preescolar, primaria y secundaria y, desde ellos, constituir docentes capaces de satisfacer las demandas fijadas en la oferta

formativa pública de cada nivel. Ante tales relaciones, se reconoce un impacto sustantivo en la forma en la que se organizan las EN y la Universidad Pedagógica Nacional, como centros principales de formación de docentes para satisfacer la atención en los niveles educativos citados. Las autoras revisan ampliamente el concepto de formación, como terreno que se diluye e institucionaliza; como ejercicio que se norma y confunde, y escenario que se pierde y difumina en su intención y significado, señalando las grandes dificultades que generó la formación de docentes de educación primaria, mediante la implementación del Plan de Estudios 1984 cuya estructura curricular trastocó sustantivamente la función de la docencia al incorporarla a la investigación, pero sin articular su relevancia en la mejora de las prácticas educativas.

La discusión teórica del concepto de formación inicial, cobra vida a partir del tratamiento del actual estado del conocimiento como un campo en el que se advierten enormes vicisitudes, pues su comprensión entrelaza gran cantidad de dimensiones, entre las cuales se incluye: la participación de diversos sujetos, sus trayectorias históricas personales y laborales y sus subjetividades; los diversos contextos y escenarios sociales, tanto políticos, históricos y económicos, implicados desde el nivel micro hasta el macro; y, la convergencia de diversos órdenes de saberes, disciplinas y marcos de intervención que hacen de la formación inicial un escenario de revisión muy complejo.

Se reconoce que la formación inicial en México, desde las orientaciones que ofrece la SEP como instancia prescriptiva de la formación en el nivel nacional, cumple dos propósitos: por un lado, pretende asegurar en los futuros docentes una preparación acorde con las funciones profesionales que deberán desempeñar en el ejercicio docente<sup>10</sup> al egresar y, por otro, lograr certificar dicho ejercicio otorgando el grado académico de licenciatura para atender alguno de los niveles o especialidades como son la educación preescolar, primaria, secundaria, preescolar intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe, física, artística, especial, docencia tecnológica y artística (DGESPE 2010a). No obstante, se considera que el principal objetivo de la formación inicial, desde la actual propuesta, ha de ser la construcción del conocimiento de la profesión

---

<sup>10</sup> Se entiende el ejercicio docente como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión de todo sujeto educativo sobre los procesos implicados en las diversas prácticas de intervención institucionalizadas en los centros escolares; entre ellas, la pedagógica, psicopedagógica, docente, educativa, de gestión, comunitaria.

y la integración de saberes teórico-proposicionales, interactivo-socializantes e investigativo-reflexivos, de forma que los futuros profesores sean sujetos competentes para realizar la compleja tarea de enseñar y, al mismo tiempo, aprender de su enseñanza y transformarse en un vínculo donde la teoría y la práctica están interpeladas por la observación y reformuladas por la reflexión.

Se advierte que la temática de los profesores y la formación inicial en nuestro país, se engendra como círculo vicioso, problemático y endogámico que ha tenido como consecuencia la prevalencia de docentes con preparación insuficiente, tal como lo han evidenciado los resultados de los actuales sistemas nacionales de evaluación (Gómez, 2008) y aunque se insista en que una adecuada formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes (Marchesi, 2009), el dilema será evidenciar aquello que caracterice y defina una buena práctica docente o una práctica exitosa de las prácticas de enseñanza que realizan los normalistas, pues su intervención estará influida por las diferentes visiones e interpretaciones de formadores y co-formadores que participan, las cuales no siempre lo hacen posible (Reyes J., 2004). Al respecto, Fenstermacher (1997) afirma que la formación docente exitosa deberá posibilitar el adecuado razonamiento, basado en un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo: aprendiendo a usar el conocimiento base para fundamentar decisiones e iniciativas. En este sentido, la formación docente debe trabajar con las convicciones que orientan las acciones de los profesores y con los principios y evidencias que subyacen en las alternativas que se eligen.

Se advierte que la formación de docentes en México, en los actuales proyectos formativos, se intenta a partir de un modelo de formación simultánea que incluye la preparación académica de los contenidos científicos y la formación profesional, sobre los conocimientos pedagógicos, psicológicos, destrezas sociales, comunicativas y reflexivas, necesarias para enseñar, incorporando el ejercicio de la práctica de enseñanza en escenarios reales o escuelas de práctica como terreno de experimentación. En este sentido, el trayecto formativo inicial deberá permitirle al futuro docente darse cuenta de obstáculos, limitaciones, dilemas y paradojas susceptibles de ser modificados y superados a través de la transformación de acciones que construyan mejores proyectos de intervención educativa.

En síntesis, a partir de los criterios y orientaciones que hace la SEP en los planes de estudio de todas las licenciaturas, se considera la formación inicial, en las EN, la primera fase que posee un carácter nacional y flexible para atender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país. En ella se intenta que los

estudiantes dominen los contenidos disciplinares, a la vez que sepan enseñarlos; ejerciten habilidades intelectuales y para la investigación científica; reconozcan y atiendan las diferencias individuales de los alumnos para actuar a favor de la equidad. Para tal efecto existen los espacios destinados a las prácticas en condiciones reales de trabajo, en los cuales se pretende la vinculación entre la teoría y la vida cotidiana de la escuela (SEP, 2004).

En este campo se expone algunos trabajos presentados como ensayos y tesis de grado realizadas durante la década 2002-2012; entre ellos: Jiménez y Perales (2007), Castañeda (2003), Ramírez (2008), Galicia (2002), Sandoval (2008), Esteva (2010), Garibay (2009), Reyes J. (2012), Yurén, (2002), Gamboa (2010) y Mercado M. (2010). El objeto central de las reflexiones citadas fue discutir algunos elementos teóricos sobre la formación inicial y sus dilemas, considerando pertinente clasificarlos en cuatro ejes analíticos.

### *Formación inicial y profesionalidad docente*

Tres trabajos (Jiménez y Perales, 2007, Castañeda, 2003 y Ramírez, 2008) muestran distintos procesos vividos en el seno de las EN, que propician el desarrollo de la profesionalidad docente, pero enfatizando aspectos diferentes. Jiménez y Perales (2007) presentan un recorrido por los procesos de construcción de la profesionalidad docente, en el que se reconstruyen las reflexiones y experiencias de profesores y alumnos de la licenciatura en educación primaria, en dos escuelas normales. Se problematizan las pautas de gobernación que configuran el campo, así como los principios y las reglas que los guían, permitiendo comprender la magnitud de la tarea cultural para la transformación de *habitus* profundamente arraigados. Ramírez (2008), desde la sociología de las profesiones, sostiene que la formación profesional en los normalistas se da en el momento en el que se adquiere un conjunto de conocimientos implícitos y explícitos que los hacen aptos para ejercer como maestros y maestras, pero que, además, ocurre un proceso socializante de valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas que hacen de la escuela normal un dispositivo en la construcción de la identidad profesional. Castañeda (2003) estudia distintos programas de la UPN, en cuanto a la formación de docentes de educación básica, enfatizando la diversificación de proyectos, hasta cerrar en la formación de investigadores y la formación de docentes profesionales en los posgrados.

### *Formación inicial y modelos para la inclusión de la población en desventaja y promoción de la interculturalidad*

Uno de los rasgos del perfil del nuevo maestro mexicano se refiere al reconocimiento de las diferencias entre los alumnos y a la aplicación de estrategias didácticas acordes a ellas. Es el telón de fondo en los trabajos de Galicia (2002) y Sandoval (2007). El primero enfatiza la inclusión de la población en desventaja como tarea no sólo del gobierno, sino también de la sociedad en general, destacando la participación del docente en dicha labor, a partir de su formación inicial, implementando reformas a los planes de estudios para responder a la equidad y calidad de la educación. Sandoval (2007), por su cuenta, parte de una comparación entre dos modelos actualmente existentes en la formación inicial de maestros de educación básica en México: el modelo de formación inicial para maestros indígenas y el modelo de formación inicial en las EN. Destaca características y tendencias de ambas. Presenta algunas experiencias en torno a la formación de maestros para atender la diversidad sociocultural y señala que persisten algunas características tanto en su organización como en sus prácticas que todavía son desafíos a atender. Sugiere recuperar las experiencias exitosas, romper la endogamia institucional y aprender nuevas perspectivas al respecto.

### *Formación inicial y formadores*

La formación inicial de los estudiantes requiere condiciones institucionales que posibiliten que se desenvuelva de una mejor manera. Al respecto, Esteva (2010), Garibay y Pedraza (2009) y Reyes J. (2012) priorizan la práctica reflexiva y el trabajo colegiado. Esteva (2010) analiza el trabajo de los formadores de la enseñanza de la historia. Discute el fenómeno grupal en tres categorías de análisis: la institución, el grupo y la práctica reflexiva. Señala ampliamente los diversos modelos de formación y lo contrasta con las formas de operar en las instituciones. El trabajo de Garibay y Pedraza (2009) considera que con la educación normal se promueven ciertas prácticas en el ejercicio docente, donde los formadores están en posibilidad de constituir grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformación en torno a las prácticas; refiere un proceso de formación en el que subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento, desde la cotidianeidad por parte de los mismos sujetos que la viven.

En la misma línea, el artículo de Reyes J. (2012) discute sobre la relevancia de la formación de docentes universitarios y de formadores de docentes. Propone para ellos el análisis de su propia práctica como dispositivo autoformativo. Argumenta que seguirá siendo difícil inducir a procesos reflexivos, de las propias prácticas de futuros profesionales y futuros docentes, si los formadores no lo han experimentado como ejercicio personal. Considera a la autoformación como un tipo de formación abierta y no planificada, en la cual la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje y la reflexión reorienta las acciones.

### *Formación inicial y debates conceptuales*

Los tres trabajos agrupados en este bloque asumen que los sistemas de formación docente pueden abordarse desde debates conceptuales distintos. Yurén (2002) recupera la obra de Foucault y su postulado “pensar de otro modo”, asumiendo la tarea de pensar sin término. Por su parte, Gamboa (2010) induce a la reflexión sobre la perspectiva que tienen las escuelas normales y sus profesores como académicos e investigadores sobre la formación de docentes revolucionarios, capaces de acometer con eficiencia y creatividad su gestión profesional. Discute el concepto de formación ligado al ámbito educativo y analiza la función de los formadores como profesionales reflexivo-críticos de su propia práctica. Finalmente, desde otra perspectiva, Mercado M. (2010) discute el sentido de la formación de docentes como espacios de encuentro e interacción.

### **Relaciones entre formación inicial y *curriculum***

Como uno de los ejes temáticos de esta área, se encuentra el estudio del *curriculum*, visto desde el proceder de los actores de la formación inicial. De acuerdo con la orientación de la temática asumida en este periodo de investigación, podemos asegurar que, en particular, se siguió una perspectiva analítica que considera al currículo como el conjunto de procesos y prácticas que se construyen y reconstruyen por todos los actores que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela (Connelly y Clandinin, 1988; Stenhouse, 1984). En este sentido el currículo, como edificación es, ante todo, una práctica que se desarrolla a través de diversos procesos donde se entrecruzan variadas formas de acción y significados (Díaz, 2003).

El perfil de egreso es un elemento central del *curriculum*, por lo que diversos trabajos realizan un análisis específico de éste. Así la información se organiza en dos categorías, su diseño y aplicación por un lado y, por otro, estudios específicos del perfil de egreso.

De inicio se menciona los trabajos orientados al estudio de la aplicación del *curriculum* y su problemática.

En los trabajos localizados en la década en cuestión, debe desatacarse el debate que se ha desarrollado a partir de establecer la relación entre currículo y la formación inicial de docente. En esta línea de investigación se exponen estudios que principalmente abordan el análisis de las implicaciones que ha traído consigo, en las prácticas y procesos en la vida escolar, la implementación de la propuesta curricular en la formación de los futuros docentes de educación básica a partir de 1997.

De acuerdo con lo identificado, consideramos que la producción de trabajos se centró básicamente en el desarrollo de ensayos sustentados en referentes teóricos y empíricos, en reportes de investigación, sistematización de experiencias de intervención y propuesta de modelos. Los trabajos con base empírica recurren mayoritariamente a metodologías de corte cualitativo, centralmente etnografía, investigación-acción, estudios comparados y acercamientos descriptivos.

Después de haber analizado y sistematizado la producción, se decidió organizarla en dos ejes analíticos: procesos y prácticas curriculares y *curriculum* y formación inicial de maestros.

### *Procesos y prácticas curriculares*

Los autores, que durante la década estudiaron estos procesos y prácticas, son Zavala, Contreras y García (2009), Antonio y Contreras (2005), Lara (2007), Cabrera (2007), Loya (2008), Martell (2010), Furlán (2005), Plazola (2007), Mercado C. (2007b.), Rojas (2011), OEI-SEP (2005), Ibáñez (2009), Añorve (2006) y Castañeda (2004). Esta producción muestra la diversidad de procesos (afectivos, cognitivos, ideológicos, intersubjetivos, de interacción social, de construcción de identidades, etcétera) que ocurren en el aula o la institución educativa y se relacionan directamente con el currículo, o bien, destacan las ideas y vivencias de los sujetos o grupos en relación con éstos. Su mirada retoma la experiencia de algunas escuelas normales en cuanto se favorecen los procesos

formativos deseados en la propuesta curricular, y esperados de acuerdo con los formadores. Es un ámbito que fácilmente puede entrecruzarse con didácticas específicas, procesos de enseñanza-aprendizaje o sujetos de la educación, así que se trató de decantar y enfatizar lo propiamente curricular. Cabe destacar que entre las investigaciones realizadas, se analiza cómo los estudiantes normalistas construyen sus saberes docentes y de qué manera los transfieren en los distintos espacios de prácticas. Se remarca el empobrecimiento de la formación docente al encasillarla sólo en el soporte y despliegue de saberes técnicos, despojándola de su riqueza heurística y, sobretudo, intelectual.

### *Currículo y formación inicial del docente*

Los autores incluidos en este eje analítico son: Gómez y Archundia (2005), Fortoul (2005), Dueñas (2009), Plazola (2003), Domínguez (2003), Reyes J. (2007), Piña, Aguayo y Reyes (2009), Mercado y Ambrosio (2009), Flores (2009), Hernández J. (2003), Farfán (2004), Alarcón (2008), Ávalos (2011), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007), Santibáñez (2007) y Sandoval, Carvajal, Gómez, Montaña y Villegas (2008). Sus trabajos principalmente recogen propuestas y estudios de diverso tipo, acerca de cómo se concibió el diseño del currículo, su análisis a partir de lo que contextualmente hoy se vive, la relación del *currículum* y el perfil de egreso, el seguimiento de los egresados, desde la perspectiva curricular. Se concluye que las concepciones pedagógicas de los alumnos que están por egresar son pobres, lo cual dificulta una intervención más pertinente. Se reconoce que los rasgos del perfil de egreso ponen en juego varios aspectos centrales de la docencia, lo cual lleva a construir una propuesta para mejorar la calidad y profesionalización de docentes. Se comparan modelos de formación inicial de maestros de educación básica (escuelas normales y para maestros indígenas), y plantean que todavía persisten desafíos que es necesario atender para responder a la diversidad sociocultural de México. Se presentan resultados de estudios de seguimiento de egresados, con la finalidad de mostrar la consistencia de los procesos de formación docente respecto a la propuesta curricular vigente desde 1997.

Respecto a los enfoques teóricos, entre los autores referenciados se encuentran mayoritariamente los relacionados con el constructivismo (Coll, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Porlán, Furlán, Esteve), con la didáctica crítica (Panza), con la relación entre el *currículum* y la investigación, así como en su relación con



perspectivas de reproducción social (Kemmis, Stenhouse), con procesos de formación (Ferry, Schön), con reformas educativas (Aguerrondo, Popkewitz, Arnaut), con planteamientos internacionales (Delors). A todos ellos hay que sumar los documentos normativos de la SEP.

## Relaciones entre la formación inicial y procesos institucionales

En nuestro país la organización y vida académica de las instituciones de formación inicial son escenarios dependientes de una compleja red jerárquica y entramados administrativos oficiales, como son la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la Dirección General de la Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), instancias que, sin duda alguna, definen diversas formas de instrumentación normativo-operativas para conducir los proyectos de formación de docentes acrisolados en diversos planes de estudios, que dan origen a una particular vida académica de los normalistas: en sus concepciones, rutinas, costumbres, tradiciones, rituales e inercias, reproduciendo, condicionando o reforzando valores, expectativas y creencias de la vida social que los constituye (Pérez G.,1998). En este sentido, las prácticas y los procesos institucionales en la formación inicial son territorios fundamentales para reconocer problemas no resueltos en el ámbito de la viabilidad de los currículos y sus reformas, las cuales, comúnmente, se ubican en el campo de la normatividad y la estructura institucional, gestando la toma de decisiones académicas innovadoras o, en su defecto, medidas burocrático-normativas que poco abonan a la mejora de la calidad de los procesos formativos.

Las EN, como instituciones de formación inicial de docentes y a la vez de educación superior, conducen prácticas y procesos institucionales que dan cauce a la instrumentación de tres funciones sustantivas de la educación terciaria; sin embargo, la simultaneidad de las tres funciones no ha sido lo común. En algunas instituciones se ubican áreas de investigación; no obstante, al margen de su existencia, se reconoce una frágil y difusa identidad, tanto de los investigadores como de sus producciones, con lo que obturan la posibilidad de contar con un patrimonio de conocimiento que oriente la política pública en la elaboración e instrumentación de las reformas educativas. En este sentido, las prácticas y los procesos institucionales se debaten entre sesgar sus orientaciones hacia procesos de gestión, instrumentación, operación de acciones y estrategias para la

docencia, o crear dispositivos que permitan ampliar sus marcos de discusión en otras de las funciones, con las inmensas implicaciones financieras e ideológicas que esto conlleva.

La investigación generada en el Estado del Conocimiento anterior, en el campo de la formación inicial refiere que resultaría imposible dar cuenta de los procesos de la formación inicial, al margen de la organización y estructura de los espacios institucionales y lo que ocurre en ellos. Inclán y Mercado (2005) recuperan explicaciones sobre dos dimensiones institucionales: lo instituido y lo instituyente. Las autoras refieren a Kåes (*cf.* Kåes, 1998 en Inclán y Mercado, 2005) para plantear que la institución es antes que nada una formación de la sociedad y la cultura; es el conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre; regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros inscribiéndose en la permanencia. En este sentido, aclaran que los sujetos que laboran en cada espacio institucional refieren, de acuerdo con su subjetividad, lo que acontece, prevaleciendo su construcción de institución de acuerdo con el discurso dominante y con su posibilidad analítica para pensar la institución. Señalan que “la institución provee de representación común, capaz de dar una coherencia imaginaria a los estados no integrados y posibilitar pensamientos sobre el pasado, el presente y el porvenir, indicando los límites y las transgresiones para asegurar su identidad” (Inclán y Mercado, 2005: 337). En este sentido, las instituciones formativas oscilan entre dos ilusiones: la primera es que están hechas como plataforma epistémica y social para que cada sujeto, frente a sus necesidades y proyectos, construya un sentido y posibilidad transformadora a su vida y, la segunda, las ubica como propiedad de un amo anónimo, dominante y mudo, cuyos esclavos se subsumen y adaptan sin resistencia al deseo del otro como mercancías rentables y útiles.

En este campo, exponen investigaciones realizadas durante la década del 2002-2012, cuyo objeto de estudio fue discutir las prácticas y los procesos institucionales de la formación inicial. Las investigaciones están organizadas en seis ejes de análisis.

### *Apropiación de la cultura académica de las instituciones*

En este eje se incluyen dos trabajos que enfatizan la complejidad de la cultura académica de las EN, en torno a las posibilidades de los sujetos para impulsar

el cambio de las prácticas escolares. Galván (2008), desde una perspectiva de los sujetos como hacedores de la escuela, revela el margen de acción que logran abrir los aprendices de maestro, en la firme trama institucional —no sin tensión e incertidumbre— para modificar rasgos y sentidos de la cultura escolar ya constituida. El trabajo en su conjunto permite reconocer la complejidad de la experiencia en las aulas, las respuestas diferenciadas que expresan frente a las normas: usos, valores y orientaciones que constituyen la cultura escolar. Por su parte, la investigación realizada por Mercado C. (2005), sugiere pensar que la forma de ser del maestro como refractaria al cambio, se gesta en el proceso de la formación inicial. El análisis de tres procesos de formación (la instrucción —laboratorio de docencia—, las prácticas pedagógicas y la ceremonia de graduación) sostiene sus resultados.

### *Apropiación de la cultura profesional del docente*

La cultura profesional del docente está constituida por múltiples vectores que se conjugan en un espacio y tiempo determinados, lo cual propicia una dinámica muy particular. Las EN favorecen esta apropiación a partir de distintas estrategias y rituales, la cual es estudiada desde aristas diferentes por Rodríguez y Negrete (2009), Sandoval (2007), Villegas y Alarcón (2005), Furlán (2005) y Solís (2007).

Rodríguez y Negrete (2009) revelan que el clima intelectual en el cual se desenvuelven los alumnos ejerce una notable influencia sobre sus prácticas pedagógicas y afiliación a su profesión. Su investigación fue hecha con alumnos de las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Física y Educación Especial, de EN públicas y privadas y de otras instituciones de educación superior. El trabajo de Sandoval (2007) enfatiza la relevancia de contemplar las características de la escuela secundaria, de sus prácticas, formas de organización y gestión, además de tradiciones particulares que en ella se han gestado con profesores de los que 80 por ciento no han sido formados como profesores y no han tenido formación pedagógica. Dentro del mismo nivel educativo, pero en cuanto a la modalidad de telesecundaria, Lozada (2007) menciona el hecho de que cuando un solo maestro se hace cargo de un grupo, se asemeja éste al profesor de primaria en sus funciones de docente, orientador y vínculo de la escuela con la comunidad. A su juicio, esto altera las nociones de identidad propia de esta modalidad, por lo que

presenta los grandes retos a los que se enfrenta la concreción del Plan de Estudios 2005 de educación secundaria, propios de esta especialidad. Villegas y Alarcón (2005), en un estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá, describen un panorama general de la formación inicial de docentes, desde los rasgos del perfil de egreso hacia la profesionalización docente, la docencia reflexiva y la práctica en condiciones reales, considerando las políticas que orientan la concreción de las escuelas normales públicas de preescolar, primaria y secundaria. El trabajo de Furlán (2005) refiere al tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria y aborda la problemática de indisciplina y violencia en la Escuela Normal Superior de México y en algunas secundarias del D.F. Solís (2007), a través de la comparación entre el sentido dado a la docencia y a la EN por formadores de origen normalista y universitario, remarca características propias de ambos grupos, de las prácticas profesional y áulicas, solicitadas a los estudiantes. El trabajo de Juárez Pacheco y Robles (2009) resalta otra veta más de la cultura profesional de los docentes: la acción de tutoría en las escuelas primarias durante las jornadas de práctica.

### *Atención a la interculturalidad como compromiso institucional*

En este eje se ubican dos trabajos que retoman la interculturalidad como objeto de estudio desde dos espacios institucionales con planteamientos constitutivos diferentes. Arcos (2004) discute la formación docente desde la perspectiva intercultural. Para ello, analiza su relevancia en la licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe, aprovechando los contenidos que se han incorporado al currículo y proponiendo que esta consideración sea un elemento importante para toda la formación normalista. Por su parte, Montaña (2010) presenta un estudio en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), desde las concepciones de 45 estudiantes en torno al tema de la diversidad como forma de participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las asignaturas de Regional I y II, del actual plan de estudios.

### *Gestión institucional y regulación del trabajo académico, integración y colegiado de los profesores*

Los estudios de la regulación del trabajo académico incluyen sus diferentes ángulos: Esteva (2010) analiza e interpreta la dinámica de un colegio de formadores dentro de una EN para contrastar la normatividad oficial con lo que acontece en ella. Hurtado, Rizo y Mendoza (2011) realizan un análisis de las prácticas educativas, reconociendo que la narrativa pedagógica permite a los profesores formadores, conformados en colectivos, asumirse como protagonistas del hecho educativo. Alude a un ejercicio de indagación individual y colectiva en escritos y relatos donde los profesores tienen la posibilidad de reconocerse a sí mismos, como constructores de conocimiento pedagógico y con posibilidades para desarrollar procesos de autoformación. Por su parte, la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Chihuahua (2003) realiza un diagnóstico del sistema estatal de formación docente en Chihuahua, donde se describe cada una de las instituciones de formación magisterial: inicial, UPN, CAM (Centro de Actualización del Magisterio), centros de estudio de posgrado, instancias de actualización estatal y normales. En cuanto a estas últimas, dan a conocer los resultados de la autoevaluación de la acción de tutoría, reconociendo que los profesores tutores desempeñan un rol importante al ofrecer apoyo a los estudiantes normalistas.

### *Procesos institucionales para legitimar las relaciones de poder*

Galván (2008) presenta los avances de una investigación sobre el proceso de apropiación de la cultura escolar de dos estudiantes a través de las prácticas de enseñanza que realizan. Para la autora, los contextos institucionales previamente constituidos representan los escenarios materiales y simbólicos, donde la práctica adquiere contenido y significado a través de supuestos, creencias y profecías docentes que, imbricadas en la organización del trabajo escolar, se expresan como formas de hacer ordinarias y legitimadas. Pineda (2011), en la misma óptica, reconoce que las prácticas en las EN se han constreñido, dado que son consideradas por los sujetos como singulares, inciertas, inestables y siempre en tensión.

### *Investigación en las EN*

Al respecto, sólo encontramos un trabajo: Juárez, Pacheco y Robles (2009). Los autores relatan el proceso de integración de la investigación en las escuelas normales, para fundamentar su práctica en respuesta a las demandas actuales. El tema surge a partir de entrevistas realizadas en las escuelas normales de Jalisco donde el rol del investigador no es aceptado socialmente, pues no es concebido como “trabajo productivo”.

Todos los trabajos integrados en este eje refieren una metodología cualitativa interpretativa, con referente empírico sobre los objetos de estudio. Algunos trabajos son estudios etnográficos, en los que como técnicas fundamentales se emplea: técnicas fundamentales: la observación-registro de eventos y prácticas, entrevistas, diarios de campo y conversaciones sobre el proceso de apropiación de la cultura escolar, por estudiantes de magisterio y por formadores. Algunos otros recurren a la narrativa, al análisis del discurso y a la revisión de documentos normativos de la política institucional y planes y programas de estudio. Y uno refiere haberse construido desde reflexiones en torno a un proceso de investigación-acción. Entre los enfoques teóricos que sustentan las investigaciones que constituyen este apartado, centrado en el estudio de los sujetos, a través de las relaciones que se establecen en las instituciones para la formación inicial de docentes, se considera el estudio de las profesiones, la convivencia y la violencia escolar, las distintas culturas institucionales y la perspectiva de los sujetos como hacedores de la escuela. Se destaca la participación de los estudiantes en la micropolítica de la escuela, la enseñanza reflexiva, el normalismo como proceso y construcción social, la colegialidad, la tutoría y las relaciones de poder que se instrumentan desde la normatividad.

### **Relaciones entre la formación inicial y procesos áulicos de las EN**

La formación inicial para el magisterio se gestiona en distintos niveles del sistema educativo nacional, los cuales están vinculados entre ellos. En este eje en particular se retoma el nivel micro, el de los cursos/aulas, reconociendo que es en él donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializan y toman determinadas características. En dichos procesos se dan los intercambios entre los distintos sujetos participantes en pos del aprendizaje, de la convivencia,

del desarrollo de determinadas capacidades, del saber hacer, del ser docente. En el caso de la formación inicial estos espacios pueden estar geográficamente ubicados en las EN y en las escuelas de prácticas. Preguntas tales como: en las aulas de las EN, ¿qué rol juega la reflexión?, ¿cuáles son sus posibilidades vinculantes entre lo teórico y lo práctico?, ¿cómo operan pedagógicamente las asignaturas del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar?, ¿qué características tiene la relación establecida entre los formadores y los estudiantes en las aulas? Todas ellas implican problemas en este nivel de gestión.

En la base del nivel del aula se encuentra la propuesta curricular emanada de la SEP, que es leída por los formadores y por las instituciones, interpretada e implementada desde sus propios marcos teóricos, desde sus concepciones de lo que es la docencia y de cómo se forma para ella y desde las tradiciones institucionales de las EN. Las investigaciones presentes en este bloque son: Sánchez (2002), Mercado C. (2003 y 2005), Czarny (2003), Villegas (2006), Farías y Ramírez (2007), Jiménez y Perales (2007), Solís (2007), Galván (2008), Ramírez (2008); Estrada (2009); Reyes J. y Fortoul (2009), Silva y Uc (2009), Valencia y Carillo (2009), Gómez (2011), Hilario (2011), Reyes H. (2011), Reyes J. (2012).

### *Prácticas pedagógicas*

Las prácticas pedagógicas son consideradas como lugares privilegiados para aprender a ser docente (Mercado, 2003 y 2005; Villegas, 2006; Jiménez y Perales, 2007; Galván, 2008; Estrada, 2009; Reyes J. y Fortoul, 2009; Valencia y Carillo 2009; Hilario, 2011; Reyes J., 2012). En los diferentes trabajos reciben nombres distintos: prácticas pedagógicas, prácticas profesionales, prácticas intensivas, prácticas de enseñanza, prácticas preservicio, pero en todos los casos se refieren a los distintos espacios curriculares que forman parte de las áreas de actividades de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensa en condiciones reales de trabajo. Todos los estudios remarcan el aporte de las prácticas pedagógicas como elemento que ancla, que une a los estudiantes con la docencia y que permite construir y cuestionar significados sobre lo que ésta es. Villegas (2006) y Galván (2008) señalan que dichos espacios son centrales porque los asesores y tutores participantes transmiten a los estudiantes distintos saberes relacionados centralmente con el saber hacer con los grupos de alumnos, con el sistema educativo y con el ser magisterial. Tanto Villegas (2006) como Valencia y Carillo

(2009) destacan su rol en cuanto a la vinculación entre teoría y práctica que posibilitan, y la gran distancia percibida por los estudiantes ante dichos ámbitos del saber. Mercado C. (2003) y Galván (2008), por su parte, enfatizan su rol de confrontación y de análisis al constituirse en una actividad compleja que sintetiza los aspectos racionales cognitivos y normativos de la EN, con el conjunto de valores, creencias, rituales y tradiciones sedimentadas en la historia del magisterio, que constantemente se evoca, con nostalgia. Mercado (2003) resalta que permiten el paso de ser estudiante al ser docente. Galván (2008) menciona distintos momentos respecto al lugar de los estudiantes en las prácticas: de confrontación, de acomodación y de redefinición de la cultura escolar cotidiana, lo cual supone que son sujetos activos en su construcción. Esta visión también es apoyada por Estrada (2009) e Hilario (2011), en cuanto a la modificación de creencias y saberes previos, que propician la vía de reconstrucción de significados. Mercado C. (2003 y 2005), Villegas (2006), Ramírez (2008) y Reyes J. (2012) sostienen que los aspectos privilegiados en las prácticas son de corte formal, entre los que se encuentran la planeación, el material didáctico, el aspecto físico y la forma de hablar cuidadosa, una intervención de corte lúdico y el “control del grupo”.

Czarny (2003), Villegas (2006), Ramírez (2008) y Reyes J. (2012) analizan los procesos de reflexión sobre las prácticas realizadas en escuelas para convertirlas en fuente de conocimientos, como lo contempla el plan de estudios y sostienen esa cuestión no resuelta, que no se ha logrado romper la racionalidad instrumental a favor de la crítica. Operan bajo un “modelo de la confesión”: el estudiante dice y el formador le otorga la absolución. Elementos relacionados con el funcionamiento de las EN y sus relaciones con las escuelas de práctica —con los perfiles de los formadores y de los tutores y sus demandas a los estudiantes normalistas, con el sistema de evaluación, con el diseño curricular de las licenciaturas—, son empleados en la argumentación. En su operatividad, las EN han implementado diferentes estrategias para lograrlo: Reyes H. (2011) se centrará en el diario de trabajo y los diálogos informales entre estudiantes y con los maestros titulares y tutores; Gómez (2011), en el uso de narrativas centradas en incidentes críticos.

La operación cotidiana de dichas prácticas requiere, por parte de los formadores, una multiplicidad de acciones, de corte político (con el personal de las escuelas de prácticas), pedagógico y administrativo, que van confrontando sus significados con respecto a la docencia y la formación inicial. Estas acciones son descritas por Mercado C. (2005), Estrada (2009), Reyes J. y Fortoul (2009) e Hi-



lario (2011), quienes describen su complejidad, sus tensiones entre lo normativo y lo formativo, entre lo prescriptivo el maestro ideal y el “docente evidenciado por los estudiantes”.

### *Dinámicas áulicas de las EN en cualquier espacio curricular*

Las dinámicas áulicas relacionadas con toda la propuesta curricular de las EN estudiadas en varias investigaciones. Vistas en su conjunto, Jiménez y Perales (2007) las describen como espacios en los cuales los formadores con sus estudiantes se comportan como un maestro de artesanos con sus discípulos, fijan fórmulas, verdades que se transmiten a la siguiente generación a través del control sobre las interacciones y de la evaluación. Silva y Uc (2009) las analizan desde sus posibilidades de potenciación del desarrollo de las habilidades intelectuales comprendidas en el perfil de egreso de la licenciatura en educación especial. Su unidad de análisis es el discurso verbal del docente. Sánchez (2002) menciona que en las licenciaturas para maestros indígenas los saberes culturales de los estudiantes indígenas no son reconocidos por parte de los formadores y de los estudiantes no indígenas, discriminan y humillan por lo que propician que éstos oculten su identidad. El uso exclusivo del español es una de las estrategias de base para ello. No se propicia una comprensión de las prácticas docentes en contextos biculturales. Desde otra óptica, Solís (2007) y Ramírez (2008) comparan las dinámicas áulicas entre los formadores de origen normalista con los de estrato univesitario. Si bien las investigaciones reconocen el peso de las estructuras de las EN en ellas, señalan que hay diferencias: las favorecidas por los normalistas están centradas en el saber hacer, son más paternalistas, con un mayor énfasis en la forma que el fondo, con un predominio de la noción de lo inmediato, lo concreto y la descripción, mientras que las impulsadas por los universitarios priorizan el dominio del conocimiento sobre el cómo enseñar, manteniéndose la relación con los estudiantes a partir de la responsabilidad individual y solicitan una mayor rigurosidad en el aprendizaje del contenido teórico.

### *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de determinado rasgo del perfil*

Una preocupación más particular, en esta misma línea, son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, gestionadas por los formadores para el desarrollo de determinado rasgo de perfil en los estudiantes. En cuanto al seguimiento de los primeros años de implementación del plan de estudios 1997 en las EN, Czarny (2003) señala que se han modificado las prácticas docentes de los formadores y sostiene que las formas de trabajo empleadas por éstos en el desarrollo de los programas de estudio son el trabajo en equipo, la discusión y el análisis en grupo, y los juegos didácticos. En lo relativo a la evaluación de los aprendizajes, hay dificultades para operar una evaluación formativa, más acorde con los rasgos del perfil de egreso. Farías y Ramírez (2007), por su parte, dan cuenta del uso de los portafolios electrónicos en el desarrollo de capacidades interpersonales de los estudiantes.

En todas las investigaciones reportadas se realizó trabajo empírico, mayoritariamente con base en la perspectiva cualitativa: etnografía, análisis de discurso y biográfico- narrativa como metodologías principales. Se reporta el empleo de observaciones de sesiones áulicas tanto en las EN como en las escuelas de prácticas, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, narrativas, análisis de diversos documentos (cuadernos de alumnos y de estudiantes, planeaciones, formatos de las EN, documentos recepcionales), trayectorias. Hay pocas investigaciones exclusivamente cuantitativas, las cuales recurrieron a cuestionarios, escalas de Likert y a la estadística de las EN.

Los sujetos que centralmente aportaron datos fueron los estudiantes de las EN, formadores, titulares y tutores. En menor medida y a gran distancia están los alumnos de educación básica y el personal directivo de las EN o de las escuelas de práctica.

La bibliografía manejada en las diferentes investigaciones está relacionada con múltiples aspectos que intervienen en los procesos áulicos: el normalismo (con autores tales como Arnaut, Medina y Sandoval), pedagogía crítica (Carr, Kemmis, Giroux, Freire), procesos de reflexión (Dewey, Schön), interaccionismo simbólico (Mead, Blummer, Sañudo, Bazdresch), teorías sociológicas (Giddens, Berger, Luckman, Weber, Bourdieu, Dubet), práctica docente (Pérez Gómez, Contreras, Fierro, Perrenoud, Rosas, Carretero, Monereo), procesos de formación (Tiramonti, Ferry, Souto, Zeichner y Liston), procesos institucionales (Imberón, Remedi, Lapassade, Ezpeleta, Hargreaves), sujetos y sus saberes (Mercado R., Tenti).

A toda ella hay que agregarle los documentos prescriptivos, tanto en lo pedagógico y en lo curricular como en lo administrativo de la SEP y de la UPN, referidos a la educación básica en sus distintos niveles y modalidades, y a la educación normal. En ellos están considerados los libros de texto de la educación básica y los materiales de apoyo para el estudio de la educación normal.

### **Sujetos que participan directamente en la formación inicial**

Como antecedente es importante recuperar algunas ideas del estado del conocimiento sobre *La centralidad del Sujeto en la formación* (Ducoing, 2005), en el que se considera la docencia como una tarea múltiple, atravesada por diversas dimensiones, lo cual hace de ésta una compleja acción formativa. Son varios los autores que centraron el debate desde una perspectiva del sujeto, por lo que se le coloca como la categoría central a partir de la cual se estudia la formación. De esta forma, en el estado del conocimiento de 2002-2012, sobre los procesos de formación, el sujeto se establece como el punto de partida y de retorno, de reencuentro y de distanciamiento, por lo tanto, el núcleo de reflexión y de cuestionamiento. Se resaltan tres categorías de análisis: el sujeto, el particular y lo individual-colectivo. Es esta última categoría la que representa el antecedente del análisis de las relaciones que se viven en la formación inicial de los docentes y que en este documento se identifica como un eje temático central en algunos trabajos de investigación revisados.

Las investigaciones que pertenecen a este eje temático giran en torno al estudio de las relaciones derivadas de las prácticas que realizan los futuros profesores del primero a sexto semestres y en especial del séptimo y octavo; asimismo, se investiga sobre los retos del formador de profesores en su actividad cotidiana en las aulas y el tipo de interacción que se vive. El proceso de formación inicial de docentes implica la relación que diferentes actores y en diversos momentos van estableciendo vínculos que favorecen o limitan la interacción durante el proceso de formación.

Como lo menciona Zabalza (2012), las escuelas son organizaciones en las que los profesores realizan su trabajo; esto va conformando escenarios saturados de relaciones y espacios de actuación colectiva que sirven para el desarrollo de las funciones. Cuando se habla de una organización escolar, es de gran importancia considerar conceptos como interacción entre los componentes, funciones, coordi-

nación y relevancia de las relaciones interpersonales, que se constituyen como un aspecto básico en la estructura y la dinámica de las escuelas, lo cual tiene que ver con la idea de colectividad (Zabalza, 2012). El trabajo de equipo cobra importancia en el desarrollo de las prácticas y en el quehacer cotidiano dentro de las aulas, que si bien no se menciona como tal, sí subyace en la propuesta que se presenta de manera normativa, la cual se problematiza en los diversos documentos incluidos en este eje temático. El trabajo en equipo y la cultura colaborativa constituyen una necesidad básica para el desarrollo de los estudiantes (Zabalza, 2012). Lo anterior conforma el contexto en el que surgen las relaciones interpersonales. Así, cobra importancia el desarrollo de las relaciones en el proceso educativo, especialmente las que se tiene con otros actores que son significativos y, por lo tanto, presentan una influencia para el profesor en formación (Fullan, 1999).

En un trabajo interdisciplinario los profesores obtienen diversas oportunidades de crecimiento y aprendizaje (Darling, 2002), lo cual se recupera como un ideal en las prácticas de los estudiantes normalistas, a través de los vínculos que se construyen en las escuelas de práctica con los alumnos de educación básica y con los diferentes actores participantes en este proceso de formación de diversos roles como asesor, tutor y formador. Los textos de este eje temático se organizaron en cinco tipos de relación y dos, centrados en los sujetos, vistos en ellos mismos.

### *Relaciones entre formadores y estudiantes normalistas*

Se integran diez trabajos de nueve autores que muestran sus reportes de investigación en torno al estudio de las relaciones entre formadores y alumnos de las EN, que son los siguientes: Pensado (2009), Mercado (2007a), Santoyo (2006), Hernández J. (2003), Juárez (2003), Castillo (2010) y Martell (2011 y 2010).

Los trabajos agrupados en esta categoría se orientan al estudio de las prácticas y de los procesos de asesoría de los formadores de docentes en el último año de estudios de los futuros docentes; develan la manera en que los saberes, experiencias, conocimientos y conjunto de disposiciones se entretajan y se convierten en un referente básico para el acompañamiento del asesor. Aquí se caracterizan los rasgos del asesor. Asimismo, se cuestiona el uso del diseño de planificación de clase como el instrumento infalible ante la realidad; también se aborda la práctica docente como una práctica situada. Se consideran las prácticas de los estudiantes y el impacto que éstas tienen en la reflexión de los formadores sobre su actuar. Se

analizan, por otro lado, los vínculos entre el poder y el lenguaje, y se resalta la importancia de la competencia comunicativa de los profesores de las EN para la formación inicial.

### *Relación entre estudiantes normalistas-formadores y escuelas de prácticas (tutores)*

Los autores de textos que analizan las relaciones entre el estudiante de las EN, los formadores y las escuelas de práctica son los siguientes: Domínguez (2003), Mercado C. (2007a.), Farfán (2004), Juárez (2003), Vázquez (2009), Villegas (2009), Ávalos (2009) y Carvajal y Villegas (2009).

Los trabajos ubicados en este espacio revelan retos, desafíos y contradicciones que enfrentan los maestros de las EN por parte de las instituciones de práctica en los procesos de asesoría, acompañamiento y tutoría, durante el séptimo y octavo semestres, referidos a la problemática derivada del fracaso de las reformas aplicadas a los planes de estudio. Por otro lado, se analiza los problemas que provienen de la distancia entre práctica y teoría, y se subraya la necesidad de buscar la vinculación entre la escuela normal y la escuela primaria como espacio formativo.

### *Relación entre estudiantes normalistas y alumnos de escuelas de prácticas*

Respecto al estudio de la relación entre los futuros docentes y los alumnos que atienden durante sus prácticas, se menciona tres trabajos: Galván (2008), Villegas (2006) y Pineda (2007). Se presenta los resultados sobre el proceso de apropiación de la cultura escolar por los estudiantes de las EN y, asimismo, se trabaja sobre los aprendizajes de la profesión que los futuros profesores adquieren en las prácticas pedagógicas, llevadas a cabo en escuelas primarias durante el proceso de formación inicial, considerando que son éstas las que movilizan al sujeto hacia la búsqueda de nuevos referentes teóricos, que le permitan relacionarse e interactuar de manera reflexiva y crítica con las situaciones que enfrenta.

### *Relación entre estudiantes normalistas y EN*

Este espacio agrupa tres trabajos de los autores: Galván (2008), Sandoval (2009b) y Negrete (2010). Analizan las formas en que los futuros profesores se insertan en las EN e inician un proceso de aprendizaje y formación en la práctica escolar cotidiana de estas instituciones, considerando la importancia del lenguaje durante su formación.

### *Relación entre formadores y EN*

En el estudio de las relaciones entre los formadores y las EN se encuentran Ramírez (2008) y Huerta (2006). Estos trabajos exponen que la formación profesional es el periodo en el que las y los estudiantes normalistas adquieren conocimientos, implícitos y explícitos, que les brindan elementos suficientes para desempeñarse como maestros y maestras, incluyendo un proceso socializante de valores, creencias, representaciones y códigos. Se recuperan, así, trayectorias académicas de algunos profesores de las EN, en cuanto a sus hábitos, cultura y construcción social de la realidad y, de esta forma, se profundiza en la comprensión de la vida cotidiana de la institución.

### *Relación entre estudiantes normalistas-formadores y tutores*

La interacción entre alumnos de las EN, formadores de docentes y los tutores ubicados en las escuelas de práctica se estudia por Jiménez y Perales(2007) y Alarcón (2008). En estos trabajos se presenta un análisis de los procesos de construcción de la profesión docente, haciendo uso de la reconstrucción de reflexiones y experiencias. Los propósitos se centran en llevar a cabo el seguimiento de las jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo, con un análisis de la actuación de los asesores, los tutores y los estudiantes.

### *Estudiantes de las EN*

Los estudiantes, vistos como tales, son presentados desde diversos rasgos, en nueve investigaciones: en su expresión escrita (Mejía, 2009 y Mercado y Espinoza 2009); su identidad profesional (Gómez, 2008 y López, 2009); la transferencia del conocimiento (Flores, 2009); sus desempeños en las prácticas pedagógicas (Ramos, 2005, Añorve, 2006 y Reyes J., 2004); y, sus concepciones pedagógicas (Fortoul, 2005).

Mercado y Espinoza (2009) y Mejía (2009) plantean el aporte de la escritura de la autobiografía y de textos escolares para la EN por parte de los estudiantes en sus procesos formativos, en los ámbitos personal y pedagógico. Mejía (2009) da a conocer su contribución en el desarrollo de la conciencia histórica y en el cuestionamiento de una enseñanza histórica, basada en discursos inmutables y lejanos a los alumnos de la educación secundaria, mientras que Mercado y Espinoza (2009) acentúan los significados otorgados a la docencia cuando los estudiantes escriben para sí o para sus formadores.

Varias investigaciones analizan los estudiantes desde alguna característica en particular. Gómez (2008) y López (2009) exponen intervenciones encaminadas a desarrollar la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Por su parte, Fortoul (2005) caracteriza las concepciones pedagógicas de los alumnos del último semestre de la licenciatura en educación primaria. Flores (2009) enfatiza las diferentes formas empleadas por los estudiantes de los últimos semestres para transferir los saberes adquiridos en las prácticas pedagógicas para mejorar la práctica docente. Reyes J. (2004), Ramos (2005) y Añorve (2006) revisan desempeños de estudiantes en las prácticas pedagógicas: la dificultad para analizar su propia práctica docente, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la enseñanza de la lectura, respectivamente Romero (2002) apunta a la necesidad de considerar al estudiante de las EN como un sujeto activo, con voz en los aspectos de su formación, centralmente en la evaluación de los formadores.

Desde los distintos rasgos estudiados, todas las investigaciones dan cuenta de un estudiante normalista en su búsqueda de apropiarse de su ser docente, de significar la docencia, de comunicar sus creencias. En la mayoría de ellos (Fortoul, 2005; Ramos, 2005; Añorve, 2006; Mercado y Espinoza, 2009; Flores, 2009, Reyes J., 2004) permea una visión de diagnóstico. Por ende, presencia de criterios alcanzados y otros que no lo son, realizados con el fin de acercarse a los niveles de los estudiantes normalistas con respecto a determinado aspecto y contar con una base para diseñar propuestas de mejora de sus prácticas.

## *Formadores*

En el caso de los formadores, encontramos cinco investigaciones que profundizan en ellos, desde aspectos muy diversos: Sandoval (2009a.), Loya (2007), Martell (2010), Lozano (2010) y Tirado y Costeño (2009).

Su desarrollo profesional es abordado en dos estudios: Sandoval (2009a.) y Loya (2007). Ambas autoras muestran algunos aspectos que influyen en los procesos de desarrollo profesional de los formadores agrupados en tres contextos: el de la política educativa, que se ha implementado en las últimas décadas en la formación de los formadores; el contexto institucional, que influye en la construcción de una profesionalidad específica; y, el de los caminos, que para su desarrollo profesional han transitado los formadores. Con respecto a este último, ambas estudiosas manifiestan que ha sido impulsado por iniciativa propia de cada uno de los formadores, lo cual dificulta en las EN propiciar procesos formativos con los estudiantes de otra índole. Sandoval (2009a) lo remarca, al afirmar que el desarrollo profesional de los formadores es una asignatura pendiente para la política educativa nacional.

Otros estudios sobre los formadores buscan caracterizarlos desde algún rasgo considerado como central por los investigadores, con lo que en la mayoría de los casos se justifica su selección. Así, tenemos las investigaciones de Martell (2010), sobre la competencia comunicativa del formador de las EN de especialización, al considerarla como un elemento central para su desempeño docente, y Lozano (2010) sobre la importancia de la teoría para su función docente, como posibilidad de profesionalización.

Se encuentran también investigaciones cuyos objetos de estudio están focalizados en visiones más amplias y panorámicas de los formadores. Tirado y Costeño (2009) analizan a los formadores desde su trayectoria laboral y los rasgos básicos, dando cuenta de su heterogeneidad; por su parte, Loya (2007) refiere a los saberes, habilidades y actitudes que, al decir de los formadores, deberían de tener para impulsar una formación de calidad.

En suma, en la mayoría de los trabajos se emplea una metodología cualitativa, en la que se da una especial importancia al trabajo empírico mediante el frecuente recurso de técnicas como entrevistas, observación participante y análisis de trabajos elaborados por los estudiantes. Asimismo, se utiliza la narración como una posibilidad de reconstruir procesos vividos y experiencias; y, entre otras alternativas metodológicas, están la etnografía, el estudio bibliográfico prospectivo, el



análisis del discurso y la historia oral (acercamiento a una concepción del pasado y de su elaboración sociocultural e histórica). Los trabajos también se complementaron con estudios teórico-documentales con base en el análisis de documentos de política educativa nacional, de planes de estudio y de estadística de la propia SEP. Hay pocos estudios cuantitativos de corte experimental.

Los enfoques teóricos que sustentan las investigaciones que constituyen este apartado, centrado en el estudio de los sujetos a través de las relaciones que se establecen entre los diversos actores para la formación inicial de docentes, incluyen el estudio de las competencias, la importancia de la mediación, el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas; asimismo, la práctica situada y la docencia reflexiva, considerada como un eje en la mejora de la práctica docente. Respecto a la evaluación predomina una perspectiva de lo formativo, también orientada a promover la reflexión para lograr una transformación en el actuar de los docentes; el enfoque sociocultural sustenta el análisis de las relaciones. Por otro lado, se incluyen múltiples referencias a diferentes planteamientos relacionados con procesos de formación de adultos, concretamente en docentes. A todos estos enfoques hay que agregar los documentos prescriptivos, tanto en lo pedagógico y en lo curricular, como en lo administrativo de la SEP y de la UPN, referidos a la educación básica en sus distintos niveles y modalidades, y a la educación normal.

### **Construcción de la identidad en los futuros docentes de la educación básica**

En el reporte del estado del conocimiento del campo *Identidad de los profesores de educación básica y normal*, que abarca el periodo 1992-2002, se señalaba que las investigaciones y los estudios realizados en la década de 1990 revelaban una serie de intereses y preocupaciones referidos en particular a dos problemas: los procesos de globalización consecuente al neoliberalismo y los correspondientes al género de la mujer (Jiménez, 2005). Debe destacarse que los trabajos se orientaron, particularmente, a explicar la complejidad de condiciones e influencias en la definición de las identidades de los profesores.

Para la primera década de este siglo XXI, la producción de investigaciones acerca del tema de la identidad de los profesores de educación básica continúa; sin embargo, la manera en que es tratado, como categoría analítica, muestra un replanteamiento, producto de diversas aportaciones teórico-metodológicas, así

como de una pluralidad de enfoques disciplinarios utilizados, lo cual amplía y diversifica las perspectivas de estudio de este campo de conocimiento. En el desarrollo de la investigación y sistematización que realizamos sobre los trabajos, encontramos que se refieren nuevas unidades analíticas. Ya no sólo se alude a factores vinculados al contexto para conocer cómo influyen en las identidades de los maestros; ahora, los hallazgos muestran una clara preocupación por estudiar al sujeto mismo, de cómo es su vínculo con las instituciones que lo constituyen y se trazan los referentes necesarios para la configuración de sus identidades. En algunos de los trabajos registrados puede apreciarse acercamientos que intentan explicar la extensa y compleja presencia de aspectos que confluyen en el proceso de constitución del “ser maestro”: las trayectorias por las aulas, las experiencias de socialización vividas en el transcurrir cotidiano escolar, la incorporación de formas simbólicas vinculadas al grupo de referencia, la importancia de recuperar un pasado anclado a prácticas y representaciones de la vida institucional.

Es de desatacarse que gran parte de los trabajos registrados centró su interés por explicar cómo a partir de los procesos formativos, además de adquirir un conjunto de conocimientos que los hace ser aptos para desempeñarse en su función profesional, también aprenden valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas propios de la figura de ser maestro.

De acuerdo con lo identificado, consideramos que la producción de trabajos se centró en dar respuesta a las interrogantes siguientes: ¿quiénes son los maestros?, ¿cómo se autorepresentan?, ¿cuáles son los referentes simbólico-imaginarios que permiten la construcción de sus identidades?, ¿cómo se constituyen en tales a partir de los procesos formativos vividos en las EN? Una vez avanzado el análisis y sistematización de los trabajos, se decidió organizarlos a partir de tres ejes analíticos. El corpus examinado en este apartado está constituido particularmente por los trabajos de Ávalos (2002 y 2008); Romero (2002); Mercado C. (2003); Ibarra, Sevilla y Carrillo (2006); Malinowska (2006); Jiménez y Perales (2007); Solís (2007); Güemes (2007 y 2011); Gómez (2008); Galván (2009); Pérez (2009); López (2009); Navarro (2011); Romero (2011); Ramírez (2008 y 2009), y Greco (2011).

### *Recorridos y trayectorias de formación y su articulación con la cultura escolar*

Las transformaciones sociales que se han dado en las últimas dos décadas han planteado nuevos retos al sistema educativo nacional y a uno de sus principales protagonistas: el maestro. Tales cambios en el contexto macro refieren, entre otros aspectos, al aumento de exigencias que se plantean al docente, en particular en el nivel de educación básica, en donde el profesor debe asumir cada vez más responsabilidades. Pero, frente al interés de algunos investigadores por realizar aportaciones que permitan contribuir a la configuración de ese tipo ideal de maestro, el cual debe desarrollar una serie de habilidades que le permitan asegurar el saber hacer, encontramos otros investigadores cuya preocupación se centra más bien en tratar de comprender el cómo se configura el ser del maestro.

Desde una perspectiva metodológica en común, de corte etnográfico, y haciendo uso de herramientas como la observación, la entrevista, el análisis del discurso, el diario de clase, encontramos, por un lado, el trabajo de Galván (2009). Éste alude al proceso de apropiación de la cultura escolar de los estudiantes normalistas durante sus trayectorias por las aulas, argumentando cómo la institución escolar se convierte en un espacio de confrontación dialéctica y medio para la adquisición de capacidades y orientaciones docentes. Debe resaltarse el avance que significa, en este trabajo, el hacer uso de la cultura como categoría analítica para explicar el significado de ser maestro. Por otro lado, Jiménez y Perales (2007) se proponen reconstruir las trayectorias escolares para dar cuenta de las reflexiones y experiencias de los diferentes actores involucrados en el proceso de formación de maestros normalistas y, con ello, identificar y comprender la reactualización de imaginarios normalistas y las cualidades de la profesión.

Otros autores abordan la complejidad que representa la relación sujeto-institución en la configuración de las identidades. Una institución que es concebida no sólo como espacio físico, sino como un espacio de vida. Para Romero (2002), las identidades son construidas en un complejo proceso de interacciones y experiencias de los sujetos en la práctica de la formación. Explica que en especial la construcción de la identidad profesional del magisterio tiene un referente muy importante en el discurso, entendido éste como una forma de uso del lenguaje, con una intención comunicativa; es decir, como un medio para comunicar algo (creencias, ideas, significaciones, etcétera).

Otros trabajos analizan cómo en el proceso de formación de los futuros docentes se establecen vínculos para dar lugar a la interacción, identificación, y a los aprendizajes entre el estudiante normalista y el profesor, relación que puede estar mediada desde el modelo pedagógico y las acciones áulicas. La formación se articula con el desempeño del rol que se realice por parte de los profesores. De esta manera se recibirán e internalizarán sistemas de símbolos y significados propios de la profesión. Así, siguiendo a Goffman, en el trabajo de Ibarra, Sevilla y Carrillo (2006), se señala que las interacciones y la inculcación en las escuelas normales dan lugar a una imagen idealizada e incuestionable del maestro, de la escuela y del proceso educativo.

Otro trabajo en esta línea de investigación es el de Solís (2007), quien se interesa por conocer el sentido que los formadores de las EN (sean normalistas o universitarios) dan a su práctica. La autora plantea que los docentes que laboran en la normal conceptúan su práctica docente a partir de criterios previos relacionados con: a) elementos dados por su profesión; b) variables vinculadas a la situación contractual, género, edad, antigüedad laboral, así como área de formación, función desempeñada y escuela donde se labora con mayor carga horaria; c) la estructura y contexto de la educación normal; d) gusto por la docencia y satisfacción por logros con alumnos; y e) aspectos específicos de su trayectoria profesional.

Desde otra perspectiva analítica, en particular siguiendo preceptos de Bourdieu, Giménez, Malinowska (2006), busca indagar si en los diferentes momentos del proceso formativo, las características que corresponden al logro de la identidad deseable, descrita en el perfil de egreso de la licenciatura en Educación Básica, son alcanzadas. La autora encuentra, a partir de los testimonios de los estudiantes, que éstos asumen varias referencias y diversos modos de pensar propios de los docentes. No obstante, considera que con la formación que se les brinda, éstos no cuentan con los elementos suficientes para mejorar la educación del país.

Igualmente, hubo trabajos cuyo centro de interés se situó en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el último grado de la formación, con énfasis en las posibilidades y limitaciones que se viven bajo la puesta en marcha del enfoque que actualmente sustenta a la formación inicial en las escuelas normales: la docencia reflexiva. Por un lado, la pretensión de Navarro (2011) se orientó en dar a conocer que los motivos, deseos e ideas que impulsan al individuo hacia la formación inicial son distintas. Por ello, afirma que la construcción de la identidad profesional es un proceso personal y que se encuentra en constante transformación. Romero (2011) señala que en las EN se pretende formar al futuro profesionista, de-

sarrollando procesos cognitivos básicos que le permiten fortalecer su identidad y consolidar el proceso de reflexión en la práctica. La identidad profesional, dice la autora, se va conformando con base en aptitudes, actitudes, intereses, habilidades que posteriormente se verán reflejadas en la elección de carrera; sin embargo, las circunstancias propias de cada estudiante —afirma la autora— influyen de manera decisiva no consolidando la identidad profesional, razón por la cual no se asume la docencia como una profesión de vida, puesto que en su proyecto está presente continuar estudiando una carrera universitaria, o no mostrando el proceso de reflexión en la práctica docente.

En el trabajo de Pérez (2009) hay una descripción analítica de la percepción de la identidad nacional de los estudiantes de las normales públicas de Yucatán, así como de la concepción de su función como formadores de identidad. Como conclusión, la autora prevé la necesidad de valorar el papel real que la escuela normal, el plan de estudios y los profesores pueden tener en la formación identitaria de los estudiantes normalistas.

### *Implementación de dispositivos pedagógicos en la construcción de la identidad*

A partir de la sistematización efectuada, se pueden ubicar investigaciones que, considerando el desarrollo de herramientas metodológicas propias del trabajo de intervención y de la aplicación de la investigación-acción, apuntan a la formación de la identidad profesional de los maestros a partir de la implementación de dispositivos pedagógicos (Gómez, 2008; López, 2009), y otros que siguen una perspectiva psicoanalítica (Greco, 2011). De acuerdo con Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo, y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por el otro, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. La identidad profesional tiene que ver con una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también a una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja. De acuerdo con las líneas antes señaladas, quedaría

pendiente profundizar en la discusión acerca de ¿cómo con la implementación de dispositivos de formación se delinea tan compleja construcción identitaria?

### *Apropiación de referentes simbólico-imaginarios vinculados a prácticas y representaciones construidas en el devenir histórico*

Se localizaron investigaciones en donde no sólo preocupa dar cuenta de la subjetividad de los maestros; esto es, cómo se piensa, cómo se percibe, cómo se significa, sino que también se encontró el interés por explicar cómo se constituye tal subjetividad a partir de los referentes simbólico-imaginarios que devienen de las instituciones, articulados en su historicidad. Asimismo, se revisa cómo estos referentes definen una vida institucional en particular. Encontramos que se resalta la dimensión imaginaria vinculada a los mitos fundadores o de origen, como es el caso del “normalismo” y el “apostolado”. Un dato relevante en esta línea de investigaciones, es el hecho de utilizar diferentes categorías para los abordajes, como la identidad profesional, *ethos*, ritos de paso, socialización, representaciones, *habitus*. Además, se observa otro aporte: la incorporación de diferentes y diversos referentes teóricos y metodológicos, como marcos analíticos y explicativos, para dar cuenta de la complejidad que representa abordar la identidad como objeto de estudio.

Ávalos (2002), recuperando referentes teóricos de Laclau, presenta un estudio para dar cuenta de cómo se concibe al profesor, por ejemplo, como apóstol y líder social. Su propósito es explicar si a partir de que se da el nivel de licenciatura en la formación de docentes, se constituyen diferentes identidades; asimismo, los elementos que las definen y cómo se construye la identidad desde diferentes planes de estudios. Por su parte, Mercado C. (2003) señala cómo las prácticas pedagógicas, durante el proceso de formación del maestro normalista, se constituyen en una actividad compleja que sintetiza los aspectos racionales cognitivos y normativos de la EN con el conjunto de valores, creencias, rituales y tradiciones sedimentadas en la historia del magisterio, donde constantemente se evoca, con nostalgia, el aprender a ser maestro a través de la práctica. En el caso de Ramírez (2008), recuperando a autores como Dubar, Dubet, Bourdieu, entre otros, sostiene que la formación profesional tiene que ver con la adquisición de un conjunto de conocimientos explícitos que hacen apto al futuro maestro normalista para ejercer, y alude que dicha adquisición es el resultado de un proceso

socializante en el que intervienen múltiples factores: valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas. La autora encuentra que existen cuatro arquetipos en la identidad profesional de las normalistas: artesano, apóstol, apóstol social y profesional de la educación. Estos arquetipos, afirma la autora, son “mitos fundadores” del *ethos* profesional.

Según Ávalos (2008), el concepto mismo de imaginario posee un potencial heurístico en la comprensión de la formación identitaria de los profesores de educación primaria. La autora muestra, desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso, el uso productivo del concepto imaginario como un horizonte de inteligibilidad en la formación de las identidades sociales. Por su parte, Ramírez (2009), utilizando como herramientas la narrativa y la experiencia profesional de los formadores, expone lo que sucede en el interior de las escuelas normales en Tlaxcala. La autora señala que las EN se han convertido en escenarios de “combate y lucha” ante la firme resistencia al cambio. De forma —continúa la autora—, que se distingue la necesidad de renovar y mejorar la cultura normalista, a partir de las demandas de los propios maestros y no mediante la extinción del normalismo como espacio de formación profesional. La investigación realizada por Güemes (2011) propone exponer algunas reflexiones acerca de las dificultades que pueden presentarse ante la pretensión de transformar el “ser y saber hacer” del maestro de educación especial hacia una práctica reflexiva. Las dificultades las sintetiza en tres grandes aspectos: las prácticas y representaciones instituidas en el devenir histórico de la institución, la orientación de la propuesta curricular en las EN y la acción pedagógica que ha emprendido la institución.

Otra forma de aproximación que encontramos en los registros, es la que articula la reconstrucción de los itinerarios biográficos, mediante la recopilación de relatos de vida, con la historización del contexto. Encontramos un incipiente desarrollo de esta línea investigativa, en la producción de la década mencionada. Recuperando a autores como Bourdieu y Giménez, desde la perspectiva metodológica, a Bertaux y Godard, como representantes del enfoque biográfico, en el trabajo de Güemes (2007), se propone dar cuenta de cómo se constituyen y reproducen diferentes formas del “ser y hacer profesional” del maestro de educación especial, mediante la reconstrucción de las historias de vida de un grupo de maestros. En particular indaga en las trayectorias sociofamiliares y generacionales, siguiendo la dimensión sincrónica y diacrónica del objeto en cuestión.

## Balance y perspectivas

La temática relacionada con la formación inicial para la docencia en educación básica se consolida como objeto de estudio en la investigación educativa, al seguir habiendo una gran cantidad de producción de conocimientos en torno a ella. Con respecto a los Estados del Conocimiento de las dos décadas pasadas, la temática se amplía considerablemente; ahora se incluyen trabajos que dan cuenta de los diversos procesos académicos y administrativos propios de las EN, de la dinámica interna de éstas y su vinculación con las escuelas de educación básica, de los sujetos que participan en los procesos formativos, así como de las dificultades referidas a las prácticas y procesos curriculares en la formación inicial de los maestros. Además, se encontraron algunas investigaciones que, como objeto parcial o central de investigación, analizan lo que es la formación inicial, desde argumentos filosóficos, sociales e históricos.

La producción reseñada en este estado del conocimiento está integrada por 7 libros, 7 capítulos en libros, 16 artículos de revista, 18 tesis de posgrado, 38 ponencias, un informe de trabajo y un boletín. Estos datos dan cuenta de los distintos medios en los que circula la información, referente a este campo del conocimiento, así como de sus niveles de sistematicidad y profundidad. Se advierte en una primera instancia que los congresos y, por ende, las ponencias, son un espacio privilegiado de intercambio académico entre estudiosos del tema, que en la última década ha sido impulsado tanto por diversas dependencias del sistema educativo nacional y por EN, así como por los programas de posgrado para ir formando sujetos en la investigación educativa y facilitar la difusión de los resultados encontrados en sus escritos. En una segunda instancia, gran parte de las tesis de posgrado localizadas son trabajos que fueron elaborados por docentes adscritos a las EN, durante su trayectoria formativa en los posgrados que ofrecen diferentes universidades. Muchas de ellas son investigaciones con una gran calidad académica, en cuanto a su rigor metodológico y la relevancia de los problemas estudiados. En cuanto a los libros, y algunos de los capítulos reportados, partieron de dos objetivos: difundir investigaciones realizadas para obtener un grado académico o bien, ser escritos de análisis sobre un aspecto de la política educativa nacional, con la finalidad de difundir en la comunidad académica normalista y universitaria sustentos acordes con dicha política, esto es, planteamientos teóricos y curriculares, resultados de investigaciones.



La formación inicial es un objeto de estudio que está siendo abordado por docentes e investigadores de instituciones de educación superior —en las EN y en universidades—, así como por personal académico de instancias reguladoras del sistema educativo nacional, particularmente en el caso de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y de la Subsecretaría de Educación Básica, lo cual aporta miradas y perspectivas analíticas diversas, desde lugares y trayectorias formativas diferentes.

Otro indicador del proceso de consolidación de este objeto de estudio es una mayor pluralidad de los referentes teóricos y de los enfoques metodológicos presentes en las investigaciones de esta década, con respecto a las dos décadas anteriores. En la década 2002-2012, se encuentran estudios de corte cualitativo, realizados como base en la etnografía, la hermenéutica, la investigación-acción, el estudio de casos, el análisis del discurso y otros de corte cuantitativo, con uso de estadística básica y diferencial. Pocos estudios son de corte mixto. Cuestionarios, observaciones, entrevistas y análisis de documentos institucionales y académicos (documentos recepcionales, planeaciones de las semanas de prácticas, escritos) son las técnicas de recolección de información más socorridas por los estudiosos.

Sin embargo, es importante acotar que gran parte de los trabajos se sitúan en estudios centralmente anecdóticos, descriptivos y experienciales, no profundizando en la recolección de la información y en el análisis e interpretación de lo recabado. Además, se aprecia que muchos de los trabajos señalan problemas ubicados en espacios muy acotados de las instituciones, objeto de estudio, desde referentes empíricos descontextualizados, con categorías demasiado amplias y generales para los fenómenos estudiados, desde miradas parciales y unilaterales e, incluso, presentando afirmaciones generalizables a todas las escuelas normales del país.

Muchos de los estudios recuperan el marco normativo de la propia SEP en cuanto a los planes y programas de estudios de la educación básica y de las licenciaturas que constituyen la EN como el principal referente teórico, en detrimento de la discusión y construcción de marcos referenciales más amplios que permitan explicar y comprender el objeto de estudio abordado. Esto refuerza la presencia de planteamientos fragmentados y prescriptivos en la problemática abordada.

Desentrañar la operatividad del enfoque de la docencia reflexiva, de las diferentes áreas y asignaturas que integran los planes de estudio de las EN, de los resultados en los procesos formativos de los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas escolares, así como de los primeros años del ejercicio docente, son

temas que se constituyen en la preocupación central de esta década. En el estado del conocimiento de la década anterior, las investigaciones sobre las reformas curriculares iniciadas en 1997 informan acerca de las primeras generaciones de egresados, exclusivamente de la licenciatura en educación primaria. En esta década, estas investigaciones se incrementaron y se diversificaron a través del análisis de las licenciaturas estudiadas. Al respecto, los estudios refieren mayoritariamente a las áreas de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo y de acercamiento a la práctica escolar, quedando pendiente el de actividades principalmente escolarizadas.

Los abordajes sobre los estudios de las “prácticas” en los procesos formativos de los estudiantes normalistas son miradas fragmentadas, que difícilmente muestran la complejidad de dicho espacio para los estudiantes y para las EN y de lo que aportan para la enseñanza de la docencia. En torno a ellas, faltarían estudios que expongan dichos espacios, considerando las perspectivas disciplinarias del objeto de conocimiento y aprendizaje, su relación con las representaciones, imaginarios y demandas de todos los agentes involucrados, sus posibilidades para la construcción de saberes de corte conceptual, procedimental y actitudinal por parte de los estudiantes normalistas y de los formadores, a partir de la reflexión de las prácticas con la elaboración de escritos —informes de los primeros semestres y documentos recepcionales—. Asimismo, se advierte que los estudios sobre las prácticas fracturan los escenarios de formación, dado que son investigados los seis primeros semestres o el último año. Las investigaciones se ajustan a criterios curriculares y de gestión institucional, y con ello rompen la ilación en el proceso formativo para la docencia. Estudios que manifiesten esta continuidad y transición en lo identitario, en la adquisición de saberes didácticos, psicológicos, sociales, de las disciplinas curriculares de la educación básica, permitirían comprender el *curriculum* vivido por los estudiantes.

Un análisis desde los sujetos investigados muestra que los estudios se centran en los estudiantes (con una problemática que gira en torno a la construcción de identidad, relación con la profesionalidad, rasgos logrados del perfil de egreso, desempeños en las prácticas), en las dinámicas de operación en las EN (trabajo colaborativo entre maestros, rituales, prácticas) y de éstas con las escuelas de educación básica. Si bien se reconoce la presencia de algunos estudios sobre los formadores, también se reconoce que éstos son escasos. Se sabe poco acerca de quiénes son, sus metodologías didácticas en las aulas, sus procesos de profesionalización, sus condiciones de trabajo, sus concepciones y expectativas sobre

la docencia, y su dominio sobre la docencia reflexiva, la educación básica y sus correspondientes planes y programas de estudio, así como su normatividad. Asimismo, faltaría investigar los procesos de gestión: las relaciones entre directivos y formadores, entre directivos y estudiantes, la relación de los procesos de gestión y los procesos formativos impulsados institucional e interinstitucionalmente.

Se puede observar que las aproximaciones de análisis sobre el estudiante normalista se realizan bajo miradas que pudieran esquemáticamente representarse en dos grupos: los que lo miran como un sujeto capaz de tomar sus decisiones y de que éstas van marcando su transitar en la EN, y los que lo ven como un ser que adopta el “ideal normalista” y reproduce prácticas a deseo del otro. En ambos casos, la EN es vista como posibilidades de formación diferente: como institución centrada en los estudiantes como sujetos y como institución centralmente socializadora. Al respecto, se abren vetas importantes de investigación: el estudiante de las EN como sujeto histórico-social, que habla de sí mismo y que puede consolidar “un estilo propio de docencia” y, por otro lado, estudios tendientes a explicar los mecanismos sociales y didácticos que se viven en el seno de las EN, a los cuales el estudiante se sujeta, dado su peso simbólico.

Varios estudios muestran la amplia discrepancia entre el plan de estudios fijado por la SEP y lo vivido en las escuelas normales, de acuerdo con la mirada de los que en ella laboran. Desde discursos organizados en torno a propuestas o a descripciones de acciones realizadas en determinada normal, presentadas en contraposición a las prescripciones, se evidencian análisis de la propuesta formativa de las EN. Una interpretación de estas investigaciones es la necesidad de romper la racionalidad tecnocrática o instrumental que ha prevalecido en la formación de docentes para la educación básica y abrir espacios en el seno de las instituciones al análisis de los planteamientos curriculares, con la posibilidad de favorecer procesos formativos, algunos de corte más emancipador, desde una racionalidad crítica, en otros más acordes a un “deber ser magisterial más consistente en lo didáctico-metodológico” y, en otros más, aquello que expone de manera más cercana el contexto socioeconómico de los alumnos de educación básica.

En los trabajos se observa un considerable incremento por tratar de develar los distintos referentes que confluyen en la construcción de las identidades de los maestros. Sin embargo, aún encontramos un grado de producción incipiente en lo referido a indagar a los maestros en su condición de ser social; es decir, como portador de un conjunto de propiedades y de atributos que derivan de ocupar una posición social, ser miembro de un grupo familiar y de una generación y,

por tanto, de una época (García, Grediaga y Landesmann, 2005). Asimismo, es importante señalar que continúa pendiente una tarea por realizar: apelar a la historización empírica, al análisis de las prácticas institucionales y a los mecanismos y relaciones sociales implicados en la cotidianidad del proceso formativo, lo que, siguiendo a autores como Bourdieu (1991), De Certeau (2000), Giménez (2000), entre otros, permitiría la objetivación y, por ende, la comprensión de los referentes en la construcción de las identidades de los maestros.

Aunque existen avances en cuanto al concepto de lo que es la formación inicial, ésta es aún muy incipiente y se circunscribe a un determinado plan y programas de estudios, vigente o no en este momento histórico. El supuesto de fondo pareciera ser de qué se forma para operar una determinada lógica formativa en la educación básica y solamente ésa, independientemente de los sujetos, de sus entornos sociales y políticos, de las condiciones institucionales. Estudios que profundicen en el concepto de la formación inicial, de sus implicaciones desde las teorías de la formación y sus nexos con la educación básica, requieren ser realizados en nuestro país.

## Referencias bibliográficas

- Alarcón Contreras, Rebeca Elisa (2008). "Seguimiento de la práctica educativa: espacio para una nueva cultura pedagógica", en *Revista Didacta Nueva Época*, año 4, núm. 7-8, Veracruz: Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", pp. 4-17.
- Antonio García, Elvia; María de los Ángeles Contreras Ortiz (2005). "Competencias profesionales en la formación inicial de docentes preescolares", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Añorve Rebollar, Gabriela (2006). "Cero en comprensión lectora ¿y cuánto en formación docente?", en *Revista para maestros de educación básica*, vol. 6, núm. 19, México: UPN, pp. 16-25.
- Arcos Gutiérrez, Lucas (2004). "La formación docente desde la perspectiva intercultural", en *Educación 2001*, México: UNAM, núm. 104, pp. 44-47.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2002). "Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)", *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: Plaza y Valdés, pp. 65-95.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2008). *El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria*, México: Juan Pablos Editor y PAPPDI.

- Ávalos Rogel, Alejandra (2009). "Hacia una didáctica de la formación inicial: La reconstrucción de los saberes de los docentes en las escuelas normales", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Ávalos Rogel, Alejandra (2011). "El desarrollo de competencias iniciales en el último año de la formación inicial de profesores de matemáticas: el caso de tratamiento del error", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Cabrera Pérez, Ma. Cristina Alejandra (2007). "El Desarrollo Humano en la Construcción del papel docente del Maestro de Educación Primaria. Una Propuesta al *Curriculum* de la Licenciatura", Maestría, Universidad Iberoamericana, México.
- Carvajal Juárez, Alicia; Ninfa Maricela Villegas Villareal (2009). "La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples", *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, UPN: The University of New Mexico-SFU, pp.183-210.
- Castañeda Rincón, Javier (2004). "Formación de Profesores de Geografía en la Escuela Normal Superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, México: COMIE e ISSUE, pp. 975-1004.
- Castañeda Salgado, Adelina (2003). "La UPN y la formación de maestros de educación básica". México: SEP y SEBYN (Cuadernos de discusión 15. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, México).
- Castillo Villagómez, Rebeca (2010). "La formación del docente normalista mediante el proceso de acompañamiento pedagógico", Maestría en Pedagogía, UNAM Aragón, México.
- Czarny, Gabriela (2003). "Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de estudios 1997", México: SEP y SEBYN (Cuadernos de discusión 16. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica).
- Domínguez, Mendoza Lucina (2003). "La formación y actualización de maestros en Puebla", *Foro ciudadano formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y calidad en la educación*, Puebla: Observatorio Ciudadano de Educación.
- Dueñas Cruz, Angélica (2009). "La construcción social de los profesores de educación secundaria ante la enseñanza de las Matemáticas" (Primer reporte de investigación), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Esteva Romo, Aranzazú (2010). "El trabajo colegiado docente: Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal", Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

- Estrada Rodríguez, Pedro Antonio (2009). "Formación inicial en la normal: Construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio", Doctorado, CINVESTAV, DIE, México.
- Farfán Mejía, Enrique (2004). "Las educadoras frente al nuevo plan de estudios de la licenciatura de educación preescolar", en *Educación 2001*, núm. 108, México: UNAM, pp. 39-44.
- Farías Martínez, Gabriela María; María Soledad Ramírez Montoya (2007). "La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias", *IX Congreso de Investigaciones Educativas*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Flores Talavera, María del Carmen Gabriela (2009). "Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica. Un acercamiento a los procesos cognitivos", *X Congreso de Investigaciones Educativas*, COMIE, UV, Veracruz.
- Fortoul Ollivier, María Bertha (2005). "El estudiante normalista. Su concepción de lo educativo", Doctorado en Educación, Universidad La Salle, México.
- Furlán, Alfredo (2005). "Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, México: COMIE, pp. 1083-1108.
- Galicia Cordero, María Teresa (2002). "Una mirada a la equidad educativa. El caso de Puebla", *Memorias del Foro ciudadano formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y calidad en la educación*, Puebla: Observatorio Ciudadano de Educación.
- Galván Mora, Lucila Rita (2008). "Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar", Doctorado en Educación, Universidad de Málaga, España.
- Galván Mora, Lucila (2009). "Aprendices de maestros en el terreno de trabajo de la apropiación de la cultura escolar", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Gamboa Robles, Marco Antonio (2010). "La formación del profesor contemporáneo en la escuela Normal", en Jesús Enrique Mungarro Matus, Humberto Figueroa López y Abel Encinas Muñoz (comp.), *Investigación y profesión docente*, Secretaría de Educación y Cultura, IFODES, DGESE, Hermosillo: Mora-Cantúa Editores, pp. 71-80.
- Garibay Pedraza, Alma Lilia (2009). "Reforma, trabajo colegiado y formación docente: Análisis de una experiencia", *Primer foro sobre generación del conocimiento en la formación docente y atención a la diversidad y ciudadanía*, México: SEP y DGENAM.

- Gómez Alarcón, María de Lourdes (2011). “Un acercamiento a la micropolítica en el aula de formación. El interjuego del liderazgo como herramienta para la reflexión de la práctica en la formación inicial de docentes”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Gómez Cauich, Fabiola Isabel (2008). “Identidad profesional en alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria”, *Maestría en Educación y Consejo Educativos*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Gómez Gerardo, Hilda; Citlali Archundia Martínez N. (2005). “Prioridades en la Formación Inicial de las Educadoras”, en *Didacta*, vol. 2, núm.1, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, pp. 25-33.
- Greco Pavón, Liliana Elizabeth (2011). “La investidura docente en alumnos de la escuela normal de especialización”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Güemes García, Carmela Raquel (2007). “Identidades, procesos e instituciones: el caso de la Escuela Normal de Especialización”, *Doctorado en Pedagogía*, UNAM. México.
- Güemes García, Carmela Raquel (2011). “La práctica de la docencia reflexiva: una encrucijada en la formación inicial de los maestros de educación especial”, *Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Hernández Jorda, Jani (2003). “Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas”, *Cuadernos de discusión 7. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP y SEBYN.
- Hilario Coronel, Nancy Areli (2011). “Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria”, *Doctorado en Ciencias de la Educación*, CINVESTAV, DIE, México.
- Huerta Centeno, Aída Selene (2006). “Trayectorias académicas, el ingreso de profesores a la escuela normal superior de Jalisco”, *Doctorado*, Universidad de Guadalajara, Jalisco.
- Hurtado Chagoya, Juan; Soria Rizo Martha y Michel Mendoza Jesús (2011) “Las redes de colectivos y la narrativa pedagógica como elementos para la formación continua y la transformación de la práctica educativa”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ibáñez Pérez, Raymundo. (2009). *Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria: 1984-2006*, 6ª edición, México: SEP y UPN.
- Ibarra Norzagaray, Xóchitl; Horacio Sevilla Ayala y Marco Antonio Carrillo Neri (2006). “La configuración de la identidad docente a partir del desempeño del rol



- en el proceso formativo en la Escuela Normal”, Maestría, Centro de Investigaciones Pedagógicas Sociales, Universidad de Guadalajara, Jalisco.
- Íñiguez Reyes, María del Carmen; María Eugenia Trujillo Ronzón y Lucio Gómez Pazos (2007). “Fortalezas y debilidades de la formación docente”, en *Cuadernos Didacta*, núm. 1, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, pp. 9-87.
- Jiménez Lozano, María de la Luz; Felipe de Jesús Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México: UPN y Pomares.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2003). “La naturaleza de la investigación, investigación educativa y el vínculo con la docencia”, *Foro Regional Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, COMIE, Chihuahua.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2006). “Transformación de significados culturales relativos a la investigación: comunidad de investigadores normalistas”, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad La Salle Guadalajara, Jalisco.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana; Laura Alicia Pacheco Román y Sofía Robles (2009). “La acción de tutoría de los profesores en la escuela primaria: un caso para autoevaluarse”, *Informe de investigación*, México: Escuela Normal Superior de Jalisco.
- Lara Bada, Ma. Cristina. (2007). “Rasgos del Perfil de Egreso que promueve la Currícula de la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Maestría, Universidad Veracruzana.
- López Huchim, Freddy Alonso (2009). “Formación de identidad profesional en alumnos de cuarto año de la licenciatura en educación primaria”, Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Loya Chávez, Hermila (2007). “El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Loya Chávez, Hermila (2008). “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46/3, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, pp. 1-8
- Lozada Martínez, María de Lourdes (2007). “La formación de maestros y la escuela secundaria”, en *Didacta*, año 3, núm. 5-6, Veracruz: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Lozano Andrade, Inés. (2010). “Uso y pertinencia de la teoría para la práctica y formación de docentes de escuela secundaria”, *Estudios sobre formación docente*, México: SEP y DGENAM.



- Malinowska Kepowicz, Bárbara (2006). “Construcción de la identidad profesional en futuros docentes”, en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 391-419.
- Martell Ibarra, Flor de María (2010). “La competencia comunicativa en las normales de especialización”, Doctorado, Universidad Anáhuac Norte, México.
- Martell Ibarra, Flor de María (2011). “El cuestionamiento en el aula, elemento de competencia comunicativa del formador de docentes”, *XI Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Mejía Mateos, José Emilio (2009). “La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico”, *X Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz, México.
- Mercado Cruz, Eduardo (2003). “De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal”, en *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, vol. 4, núm.7, Toluca: UAEM, ITT, INCED, pp. 121-151.
- Mercado Cruz, Eduardo (2005). “Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional”, en Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (coord), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México: Pomares, pp. 49-72.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007a). “Formar para la docencia una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, num. 33, México: COMIE, pp 487-512.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007b). “Las Paradojas del cambio en la formación inicial: un análisis de la reforma en las escuelas normales del Estado de México”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Mercado Cruz, Eduardo; Víctor Ambrosio Espinoza Chávez (2009) “Pensar, reflexionar y escribir: la implicación de los estudiantes normalistas en sus producciones textuales”, *X Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz, México.
- Mercado Maldonado, Ruth (2010). “Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México”, en *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 14, núm. 1, Brasil: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, pp. 149-157.
- Montaño Sánchez, Leticia (2010). “La formación de docentes y la construcción de redes interinstitucionales a partir de las necesidades formativas de las estudiantes como una estrategia de enseñanza y aprendizaje para formar en y para la diversidad”,

*Primer foro sobre generación del conocimiento en la formación docente y atención a la diversidad y ciudadanía*, México: SEP y DGENAM.

- Navarro Meléndez, María. Isabel (2011). “La construcción social de la identidad profesional de los estudiantes normalistas durante su último grado de formación inicial”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Negrete Arteaga, Teresa. (2010). “Condiciones socioculturales en la formación de docentes para la educación básica”, *Horizontes Educativos*, México: UPN.
- OEI-SEP (2005). “La formación inicial de docentes para la educación básica. El caso de las Normales del Distrito Federal”, (en línea). *Boletín 2*, México. Disponible en [www.formaciondocente.sep.gob.mx.htm](http://www.formaciondocente.sep.gob.mx.htm) [consulta: 15 de junio de 2012].
- Pensado Domínguez, Adriana (2009). “Entre tutores y docentes, un trabajo colegiado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana ‘Enrique C. Rébsamen’. El caso de la licenciatura en Educación Física”, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Pérez Rodríguez, Irma Leticia (2009). “Identidad nacional de los estudiantes normalistas de Yucatán”, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Pineda Pineda, Ignacio. (2007). “De las prácticas pedagógicas al análisis institucional en las escuelas Normales del Estado de México”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Pineda Pineda, Ignacio (2011). “De las prácticas pedagógicas al análisis institucional en las escuelas normales del Estado de México”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Piña, Osorio Juan Manuel, Hilda B. Aguayo, Ma. Teresa Reyes. (2009) “La cultura ciudadana en estudiantes de educación normal y su vinculación con la formación docente”, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Plazola Díaz, Ma. Del Refugio (2003). “Competencias didácticas en los nuevos maestros de educación primaria egresados del plan de estudios 1997”, en *Entre maestr@s*, vol. 7, núm. 2, México: UPN, pp.91-101.
- Plazola Díaz, María del Refugio (2007). “El perfil del nuevo docente para la educación primaria: Los componentes del modelo de formación”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Ramírez Rosales, Victoria (2008). “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: La Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez”, Doctorado en Estudios Sociales en la línea de Estudios Laborales, UAM-I, México.

- Ramírez Rosales, Victoria (2009). “El ‘normalismo’, ¿un imaginario en extinción? x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, UPN, Tlaxcala.
- Ramos de Robles, Silvia Lizette (2005). “La formación inicial de los futuros docentes de primaria: del aprendizaje en el aula a la práctica docente en condiciones reales. El caso de las ciencias naturales y su enseñanza”, Maestría en Ciencias de la Educación con opción terminal en Pedagogía, ISIDM, Zapopan, Jalisco.
- Reyes Hernández, Leticia (2011). “Cómo construyen, transforman y transmiten el conocimiento sobre la docencia las educadoras en formación inicial” *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2004). “Elementos para una propuesta de análisis de la práctica docente en la Normal La Salle”, Maestría, *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, UNAM-A, México.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia. (2007). “Los conocimientos previos y los desempeños de las prácticas de enseñanza de estudiantes de la Normal La Salle: un referente previo para una propuesta de análisis”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2011). “La indagación reflexiva de la práctica docente clave para la autoformación de formadores de docentes y docentes universitarios”, *La práctica educativa en la docencia universitaria*, México: Universidad La Salle, pp. 235-264.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2012). “La intervención en la construcción de la práctica docente: componentes críticos para su significación”, Doctorado en Educación, Universidad La Salle, México.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia; María Bertha Fortoul Ollivier (2009). “Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa; Teresa de Jesús Negrete Arteaga (2009). “Condiciones para la formación de maestros de educación básica en el Distrito Federal”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rojas Moreno, Ileana (2011). “Aproximaciones y consideraciones sobre la formación del profesorado normalista en México”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Romero Arenas, María del Pilar (2011). “Impacto de la práctica reflexiva en la conformación de la identidad del normalista”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Romero Cabannet, Guadalupe Mireille (2002). Un punto de vista acerca de la formación de profesores, *Foro ciudadano. Formación y actualización de docentes y su relación*

- con la equidad y calidad en la educación*, Puebla: Observatorio ciudadano de la educación-Contracorriente, pp. 79-80.
- Sánchez Bravo, María (2002). “El reconocimiento a la diversidad lingüística y sociocultural en proceso formativo del maestro indígena, en UPN”, *Foro ciudadano. Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y calidad en la educación*, Puebla: Observatorio ciudadano de la educación-Contracorriente, pp. 36-46.
- Sandoval Flores, Etelvina. “La formación de maestros y la escuela secundaria”, en *Didáctica*, año 3, núm. 5-6, (2007), Veracruz: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Sandoval Flores, Etelvina; Alicia Carvajal Juárez; Laura Macrina Gómez Espinoza; Leticia Montaña Sánchez y Ninfa Maricela Villegas Villarreal (2008). “Modelos en la formación inicial de maestros en México”, *Proyecto subregional hemisférico. Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte. Tendencias y retos en la formación inicial y desarrollo profesional docente en la región de América del Norte*, México: OEA y UPN.
- Sandoval Flores, Etelvina (2009a.). “Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente” en Etelvina Sandoval Flores, Rebeca Blum-Martínez y Ian Harold Andrews (coord.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, México: UPN, Theuniversity of New Mexico y SFU, pp. 85-110.
- Sandoval Flores, Etelvina (2009b). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, en *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, España: Universidad de Granada, pp. 183-194.
- Santibáñez, Lucrecia (2007). “Entre dicho y hecho. Formación y Actualización de maestros de Secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México: COMIE, pp. 305-335.
- Santoyo García, Carmen María (2006). “La práctica educativa de los docentes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en la Especialidad de Telesecundaria”, Maestría, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del estado de Guanajuato.
- SEP, Gobierno del estado de Chihuahua, Secretaría de Educación y Cultura. (2003) *ABC. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Diagnóstico del sistema estatal de formación docente*, Chihuahua: SEC.
- Silva Macías, Blanca Eugenia; Lázaro Uc Mas (2009). “Discurso verbal: la intersubjetividad en el desarrollo de los procesos cognitivos de las estudiantes de la licenciatura en

- educación especial”, en *Revista de la Maestría en educación. Práctica educativa*, núm. 13, Guanajuato: BCENOG, pp. 46-66.
- Solís Vanegas, Irene (2007). “Significados de la práctica docente en profesores de Escuelas Normales: normalistas y universitarios”, *Maestría*, UNAM, México.
- Tirado Silva, Sofía Emilia; Luis Camerino Costeño Totomol (2009). “Quiénes son los docentes que participan en el proceso de formación inicial de los normalistas?: Un planteamiento que surge a partir de la incursión en un espacio de profesionalización”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Valencia Aguirre, Ana Cecilia; Cristina Carillo Carillo (2009). *La construcción del saber docente durante el trayecto formativo en las normales: estudio de caso*, en *Memoria electrónica del primer foro sobre generación del conocimiento en la formación docente y atención a la diversidad y ciudadanía*, México: SEP y DGENAM.
- Vázquez Molina, Juan Manuel (2009). “La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Villegas Villarreal; Ninfa Marisela y Lucía Alarcón Villena (2005). *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá*. México: SEP y OEI.
- Villegas Villareal; Ninfa Maricela (2006). “Aprendizajes de la profesión: los futuros maestros en las prácticas pedagógicas”, *Maestría*, UPN, México.
- Villegas Villareal, Ninfa Maricela. (2009). “Los aprendizajes de la profesión. Los futuros profesores de educación primaria en las prácticas pedagógicas”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Yurén Camarena, María Teresa (2002). “Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault”, en Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México: UNAM y CRIM, pp. 127-150.
- Zavala Álvarez, Adriana; Elizabeth Contreras Aguirre y Lourdes García Zárate (2009). “El *currículum* oficial y vivido de la BECENE. Una valoración desde la opinión de los estudiantes de octavo semestre”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

### ***Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo***

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus Humanidades.
- Calvo Pontón, Beatriz; José Antonio Romero Rangel y David Sandoval Cedillo (1993). *Docentes de los niveles básico y normal*, México: Fundación SNTE y COMIE (La

investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del Conocimiento, cuaderno 2).

Certeau, De Michele (2000). *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de Hacer*, México: ITESO y UIA.

Connelly, Michael ; Jean Clandinin (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*, Nueva York: The Ontario Institute for Studies in Education, Teachers College Columbia University.

Darling-Hammond, Linda (2002). *El derecho de aprender*, México: SEP.

DGESPE “Estadística 2010” (2010a) (en línea) México. Disponible en [www.siben.sep.gob.mx/busquedaEscuelas/busqueda](http://www.siben.sep.gob.mx/busquedaEscuelas/busqueda) [consulta: 30 de junio de 2012].

DGESPE (2010b). “Resultados de las Escuelas Normales Públicas en el Concurso de Ingreso al Servicio 2010. Estudiantes egresados en 2010” (en línea) México. Disponible en [www.dgespe.sep.gob.mx/sites/ExamenIngresoPúblicas.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/ExamenIngresoPúblicas.pdf) [consulta: 30 de junio de 2012].

Díaz Barriga, Ángel (2003). *La investigación curricular en México: la década de los noventa*, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002),

Ducoing Watty, Patricia (2005). “Prólogo” en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación II*, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 23-61.

Ducoing, Patricia; Miguel Ángel Pasillas; José Antonio Serrano; Francisco Julián Torres y Lidio Ribeiro (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación*, México: Fundación SNTE y COMIE (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. estados del conocimiento, cuaderno 4).

Dubar, Claude (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin.

Fenstermacher, Gary (1997). “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*, México: MEC y Paidós Educador, pp. 150-181.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, 6ª edición, Buenos Aires: Amorrortu.

García Salord, Susana; Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann Segall (2005). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, vol. 8, tomo I, México: COMIE (La Investigación Educativa en México 1992-2002,) pp. 116-297.

- Giménez Montiel, Gilberto (2000). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en J. M. Valenzuela Arce (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*, México: COLEF Norte y Plaza y Valdés.
- Gómez Nashiky, Antonio (2008). “Días de prueba. El examen magisterial”, “Normales en entredicho. La evaluación de los en México”, en *Educación 2001*, núm. 160, México: UNAM.
- Inclán Espinosa, Catalina; Laura Mercado Marín (2005) “Formación y procesos institucionales (normales y UPN)” en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación II*, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 327-368.
- Jiménez Silva, María del Pilar (2005). “Identidad de los profesores de educación básica y normal”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, vol. 8, tomo II, México: COMIE, pp. 610-620 (La investigación educativa en México 1992-2002).
- Marchesi, Álvaro (2009). “Preámbulo”, en Consuelo Vélaz de Medrano, Denise Vaillant (coords.), *Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional del docente Metas educativas 2021*, España: OIE y Fundación Santillana, pp. 7-9.
- Ortega, Silvia y María Adelina Castañeda (2009). “El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia”, en Consuelo Vélaz de Medarno y Denise Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas educativas 2021*, España: OIE y Fundación Santillana, pp. 129-136.
- Pérez Gómez, Ignacio (1998) “La cultura institucional”, en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España: Morata, pp. 127-198.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2004). “Elementos para una propuesta de análisis de la práctica docente en la Normal La Salle”, Maestría, Facultad de Estudios Superiores, UNAM, México.
- SEP (2002). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en educación primaria 1997*, México: SEP y PTF AEN.
- SEP (2004). *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria*, México: PTF AEN.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- Zabalaza, Miguel. (2012). *Profesores y Profesión Docente*, España: Narcea.





## CAPÍTULO 4

### FORMACIÓN Y PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS E INSTITUCIONALES: NORMALES Y UPN

Julia Adriana Juárez Rodríguez<sup>1</sup>

Colaborador: Manuel Alejandro Hernández Ponce<sup>2</sup>

#### Introducción

El campo *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales, normales y UPN*, requiere antecedentes y explicaciones de las variaciones que ha tenido, además de los elementos que ha conservado en tres décadas de estudio. En Ducoing y Landesmann (1996) se identifica el inicio de la reflexión que determinados autores realizaron sobre el objeto de estudio de la “*Formación docente y profesionales de la educación*”, durante el periodo 1981-1992. Dicho objeto fue delimitado y organizado en diez grandes subcampos específicos de la producción de esa época. De manera particular, resalta el subcampo “*Historia y formación de docentes y profesionales de la educación*”, por ser el antecedente principal del campo que nos ocupa. Los núcleos de interés de “Historia y formación de docentes”, abordaron la temática relacionada con el Estado y la formación de profesores,

---

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. División de Estudios Históricos y Humanos. Departamento de Historia.

<sup>2</sup> Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. División de Estudios Históricos y Humanos. Departamento de Historia.

el origen del campo de la pedagogía y de la institucionalización del saber pedagógico, el normalismo, la docencia en la universidad y la pedagogía como carrera y profesión universitaria. La preocupación por investigar las actividades académicas que realizaba el maestro, durante la década de 1980, esbozaba —apenas— el marco que diera sentido al concepto de la profesionalización, el cual se vinculó con el reconocimiento social de la docencia.

En los estados del conocimiento de la década 1992-2002, el campo “Formación de docentes y de profesionales de la educación” se organizó en once subcampos, y se incluyeron nuevas categorías. Por consiguiente, “La historia y formación de docentes y profesionales de la educación” quedó insertado al subcampo “Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)”, a consecuencia de los problemas de investigación, temáticas emergentes y perspectivas teórico-metodológica que se presentaron durante la década de estudio. El subcampo “Formación y procesos institucionales (normales y UPN)”, concentró 66 producciones que, en su mayoría, provenía de las dos instituciones formadoras de docentes. En el conjunto de las producciones de la década se destacó la categoría *formación docente de normales y UPN* y la “nueva tarea” —investigación educativa— que las escuelas normales asumían a propósito del cambio de nivel educativo que se dio en ellas durante la década de los ochenta. Esta temática dinamizó el campo y generó diversas concepciones e intereses de estudio sobre el tema. Sin embargo, la temática sobre el binomio docente-investigador dejó de lado la discusión y reflexión acerca de la profesionalización docente en estas dos instituciones. De igual modo, la producción histórica de normales y UPN fue escasa, y la que hubo, fue analizada desde una “mirada” general.

La década de estudio 2002-2012, del área “Sujetos, actores y procesos de formación”, también sufrió cambios sustanciales por razones y posiciones conceptuales del campo. Actualmente, *Procesos de formación* se tornó en un área de investigación, la cual está organizada en veinte campos de conocimiento relacionados con los procesos de formación. En consecuencia, el subcampo “Formación y procesos institucionales (Normales y UPN)” se reconoce hoy como un campo denominado *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales, normales y UPN*. Como se observa, el título actual del campo pone a la formación y los procesos que se desarrollan en ambas instituciones, frente a situaciones contextuales en tiempos y espacios diversos. Contrario a lo sucedido en la década 1992-2002, la producción recopilada de la década 2002-2012, otorga un valor al carácter socio-histórico de la formación docente, en el que la profesionalización docente se sitúa

en el centro de la discusión del campo. Por ello, se decidió que la profesionalización sería el concepto que organizara y articulara las categorías o problemas que resultaron de la producción de la década, a saber: 1. La profesionalización como centro del debate histórico-conceptual en el campo de los procesos de formación. 2. La profesionalización docente, en normales y UPN. 3. El hacer formativo del docente de normales y UPN: diversidad de funciones. El sentido y el concepto de lo institucional permanece en el título del campo, por las organizaciones dedicadas eminentemente a la formación docente: normales y UPN.

En cuanto al material recopilado para el campo, se recuperaron 137 producciones. Sin embargo, por los procesos analíticos con los que se trabajó, sólo se conservaron 78. Se añade que para la discusión, el análisis y construcción del campo, las tesis doctorales fueron el principal basamento como insumo, a propósito del nivel de reflexión que despliegan sobre lo sociohistórico y los procesos de formación. En relación con las operaciones concretas y mentales realizadas en el proceso analítico, se precisa que fueron varias, pero se expresan las principales: a) se sometió la información recopilada a lo largo de dos años de búsqueda continua en diversas instituciones del país; b) se realizó una lectura analítica de un número indefinido de revisiones para poder agrupar las coincidencias, semejanzas y contradicciones que conformaron cada unidad analítica de la categoría; c) se formularon preguntas que orientaron el análisis de todos los materiales; d) se concentró información en tablas de doble entrada; e) se elaboraron diferentes mapas o rutas para vaciar y ordenar la información de lo que se requería para la conformación campo; f) se elaboraron fichas de contenido y una base de datos que contiene el material identificado y seleccionado por el grupo de colegas que coordinan los otros 19 campos del área 15 y g) se dialogó, con argumentos, sobre los avances, a veces a solas, muchas más en pares y otras en colectivo, con las colegas y coordinadora del grupo de *Procesos de Formación*. El diálogo fue lo más importante en esta ardua faena de trabajo investigativo.

### *Lo sociohistórico*

En investigaciones vinculadas con las ciencias sociales, el término *sociohistórico* es más referido que especificado. Ello no resulta de una falta de fundamentación dentro del área o disciplina, sino de su establecimiento como un lugar común, sinónimo de contexto. Por consiguiente, es necesaria la explicación

de lo *sociohistórico* a partir de las posiciones y marcos teóricos que contiene la producción de la década, así como la explicación del concepto desde dos disciplinas: la historia y la sociología.

Así, por ejemplo, la historia social, entendida como la tendencia historiográfica, de la que se desprenden los estudios de carácter *sociohistórico*, explica a los sujetos históricos, e instituciones, a partir de modelos de acción colectiva. Todo ello ligado a causas diacrónicas y secuencias, cuyos eslabones se hallan en los contextos históricos, en las condiciones materiales de los grupos y sectores sociales, así como en las estructuras subjetivas y de pensamiento. Esta posición permite superar la idea determinista sobre el estudio de las instituciones –en este caso normales y UPN– porque son posicionadas como eje en las explicaciones de producción y reproducción social. Es decir, lo que implica dicha explicación se identifica al observarse a la institución como un elemento que define o impide ciertos parámetros en el comportamiento de los miembros que están insertados dentro de sus dinámicas. Así pues, se identificaron investigaciones de corte sociohistórico sobre la formación docente en México, en las que se toma el estructuralismo como base en la construcción teórica. Desde ahí, la estructura social se sitúa como el marco donde se integran o forman sus miembros, conformando la identidad profesional y personal de los sujetos que están en ellas incluidas porque forman parte de la estructura organizadora. Por consiguiente, las instituciones forman parte de *un equilibrio precario de fuerzas sociales que se apoya en la comunidad de valores y reglamentaciones colectivas* (Gurvitch, 1955). Es decir, las pautas de comportamiento, que se identifican en los individuos, están determinadas por la armonía prevaleciente en la estructura social. Sin embargo, partir de los individuos sólo sesgaría el estudio de la realidad social porque, desde este punto de vista teórico, la totalidad de un sistema social posee más propiedades que sus componentes aislados. Por otro lado, se identificaron investigaciones que explican los procesos de formación con un enfoque funcionalista, ya que los fenómenos sociales son comprendidos a partir de la función que ejercen entre sí las instituciones propias de una sociedad determinada. Al respecto Baert (2001:21) subraya una visión estática y no histórica que afirma que las acciones humanas vienen determinadas por las estructuras sociales subyacentes. Éstas son las responsables de los conflictos y de la interacción de los individuos. “El conflicto, como una parte del sistema social, sólo puede ser interpretado a partir de las interrelaciones generadas por el propio sistema. Dicho de otro modo, las instituciones dedicadas a la formación docente son parte de un conjunto de interrelaciones entre organismos, que se adaptan o transforman ante los cambios sociales y forman un sistema propio”

Ahora bien, sin el propósito de establecer un debate de la acotación de las ciencias sociales, al que pudiera atribuirse el nombre de sociología y de historia, se retoman elementos de ambas disciplinas para comprender el sentido de lo sociohistórico. Al respecto, Passeron (1991) apunta que epistemológicamente hablando, la sociología comparte con la historia un mismo objeto: el curso del mundo histórico o, mejor, la fenomenalidad histórica. En efecto, las formaciones sociales están hechas de tiempo y espacio, y quizás más de tiempo que de espacio. Por lo tanto la sociología debe considerarse como una disciplina histórica, en sentido amplio o, más precisamente, como una ciencia empírica de observación del mundo histórico (citado en Giménez, 1995: 201).

Los fenómenos del mundo histórico asumen peculiaridades que los hacen distintos, a consecuencia de que no se pueden descomponer al cien de un determinado contexto espacio-temporal. Por lo mismo, el contexto puede presentarse en periodos cortos o largos y al mismo tiempo difuso, pero con ayuda de los marcos teóricos, los fenómenos sociohistóricos pueden explicarse y comprenderse. Al respecto, Giménez (1995) apunta que los fenómenos sociohistóricos no se mueven en un espacio lógico popperiano, sino en un espacio weberiano, donde el razonamiento se constituye a partir de la comprensión de sentido. Desde esta mirada, no se discute si la sociología y la historia tienen distinciones propias, pero sí se enfatiza que una describe los hechos por referencia explícita, de acuerdo con la particularidad espacio-temporal de los fenómenos observados; la otra, tiende a desmenuzar las particularidades o singularidades de los contextos, mediante las descripciones (a veces generalizadas o no) y explicaciones resultantes de un tipo de razonamiento comparativo y comprensible. En otras palabras, lo sociohistórico se presenta como un discurso de razonamiento mixto porque existe la narración histórica y el razonamiento más fino, tendente hacia la reconstrucción y comprensión de los hechos.

### **La profesionalización como centro del debate histórico-conceptual en el campo de los procesos de formación**

Las investigaciones analizadas en este punto —aproximadamente medio centenar de producciones— disertan el proceso sociohistórico de la formación docente y coinciden en lo siguiente: la identidad profesional y personal de los cuerpos docentes en México está determinada por dos agentes, el Estado y las

instituciones, dedicadas a la formación educativa; el uso de la periodización como elemento organizador del objeto histórico reconstruido; y, la localización de las coyunturas por las cuales ha transitado el fenómeno de la profesionalización, a fin de analizar los alcances o limitaciones que tuvieron ciertos individuos e instituciones dentro del proceso de formación.

Las tres coincidencias pusieron un norte identificable, pero hubo la necesidad de superar esta visión para dilucidar cómo la transformación social está asociada con procesos de cambios interrelacionados, con mecanismos de dependencia a ritmos diferenciados, algunos programados o contemplados (Juliá, 2006). Esta reflexión permitió conceptualizar el estado del conocimiento con respecto a los distintos problemas identificados en este campo. Las particularidades de cada producción fueron los elementos que integraron la explicación y la manera en que éstos se configuraron como procesos sociohistóricos. El concepto de estudio que más predominó en la década 2002-2012 fue la *profesionalización docente*. Los autores de la producción de la década recuperaron disímiles procesos sociohistóricos, relacionados con la formación docente; por ejemplo: el Porfiriato y su esfuerzo por instituir una profesionalización de la docencia; el Estado mexicano como organizador de la política educativa posrevolucionaria; la separación de la Normal Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); la Normal como estudio superior; la creación de la UPN como esfuerzo profesionalizador; y, la creación de posgrados como profesionalización, entre otros. Todos ellos son algunos de los núcleos temáticos por donde transitó la investigación educativa, los cuales responden a particulares intereses teórico-metodológicos que se discutirán en los párrafos siguientes.

### ***La profesionalización y la formación docente desde un mosaico sociohistórico***

El tema de las instituciones formadoras del magisterio mexicano es importante para profundizar sobre la conveniencia, o inconveniencia, de considerar al Estado mexicano como el motor y centro de mando que determina el transcurso de la profesionalización docente en el país. Por ello, si se pretende discutir la pertinencia de este argumento es necesario profundizar en las obras que sustentan este referente.

Uno de los pioneros que investigó el impacto del Estado en el desarrollo de las políticas y planes de formación docente fue Arnaut. Este autor ponderó, en sus

aportaciones, los cambios coyunturales por los que discurrieron las instituciones públicas y privadas, encargadas de la formación de docentes en México. Entre los principales temas de investigación sobre los que ha emprendido camino, se encuentran el del control y dirección de la profesión docente en México, que de ser “*un asunto de nadie*” pasa por la dirección de particulares o de corporaciones civiles, hasta ser asunto de competencia exclusiva del Estado (Arnaut, 1996). En otro de sus trabajos, Arnaut (2004) muestra la heterogeneidad de actores en el sistema de formación de maestros, y señala que la incidencia del gobierno federal ha sido el dispositivo fundamental para la creación de diversas instituciones educativas. En consecuencia, la transformación de las instituciones dedicadas a la formación de docentes fue degenerativa en su calidad, pero mayor en su número. El autor explica que una vez lograda la institucionalización porfirista, el Estado mexicano propugnó por igualar las condiciones de los docentes, en el sentido académico, y las condiciones de trabajo como un cuerpo laboral a su servicio. Asimismo, el autor afirma que la profesionalización ha sido vista como expansión, sin criticar los elementos que componen el *currículum*. Durante la década de los cuarenta, el magisterio se destacó por el desarrollo de una uniformidad –incidida por la participación del Estado y la acción sindical– que aceleraba su expansión y centralidad organizativa. La formación docente mexicana se vio impactada por la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio —la escuela normal más grande del mundo—, el cual pretendió fomentar *la igualdad y homogeneidad profesional de los maestros egresados de las normales rurales (de dos años) con los de las normales urbanas de tres años* (Arnaut, 2008). Otro aporte importante del autor fue la expansión académica y laboral del magisterio mexicano. Desde estos parámetros, Arnaut (1996) designó la temporalidad entre 1958 y 1970 como la *edad de oro del magisterio normalista*, pues fue cuando, el gobierno federal, llevó a cabo el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria. A partir de ahí se afrontaron problemas de carácter estructural, ya que aumentaron las expectativas de los docentes en cuanto al ascenso en el servicio y a la creación de un gran número de escuelas y, por ende, de plazas para su atención. Además, se concedió *el aumento de sus probabilidades de movilidad horizontal (por ejemplo, del campo a la ciudad) y vertical: escalafonaria*, (Arnaut, 1996). Dentro de esta coyuntura la formación docente alcanzó un importante impulso en el nivel nacional, dado que se inauguraron dos centros normales regionales, uno en Jalisco y otro en Guerrero, además de reformarse el plan y los programas de estudio de normales. Por otro

lado, el autor pone énfasis en el estudio del proceso de unificación del magisterio mexicano, tanto en servicio como en el que se encuentra en formación y actualización docente.

En esta misma línea de análisis, Izaguirre, Leyva y Galaviz (2009) escudriñan sobre la identidad de “la profesora”, a lo largo de varios siglos en México, para caracterizarla en los aspectos más generales. El estudio inicia con la época colonial, recorre la etapa de independencia nacional y reforma hasta llegar al siglo xx. Cada etapa describe la relación de la profesión docente con el contexto social y político, y se pondera la evolución como condición de género.

Contrario a las visiones de largo aliento, los apartados siguientes hacen un recorrido de los autores que investigaron alguna etapa del siglo xx —historia de las instituciones de formación docente—, pero el interés central fue inquirir, por ejemplo, el entramado sociohistórico que dio origen a la profesionalización docente. La preocupación por estudiar dicha profesionalización llevó a los autores hacia la valoración de los avances o “retrocesos” del proceso formador del magisterio mexicano. Para facilitarle al lector la incursión al tema, se consideró pertinente utilizar un criterio de carácter diacrónico, el cual no coincide con el orden de las producciones ni con la preponderancia del tema.

Ducoing (2010), pionera en la búsqueda de explicaciones sobre los quehaceres y saberes educativos del Porfiriato, evidenció de manera puntual y magistral el proceso de cambio entre los profesores con formación y práctica autodidacta, y aquéllos que egresaron de las escuelas normales. Éstos últimos fueron reconocidos por su labor docente y respaldados por el gobierno porfirista. Ducoing (2010) aduce que el acogimiento de las escuelas normales bajo la custodia del Estado mexicano fue un elemento que dio origen al proceso de la profesionalización docente. El discurso pedagógico del Porfiriato buscó, mediante la creación de instituciones y de programas de formación docente, modernizar el sistema educativo nacional. La creación de la Escuela Normal Superior de México supuso un esfuerzo del Estado para organizar y homogenizar un *sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la cientificidad, el pragmatismo y la secularidad* (Ducoing, 2004). El normalismo en México se fundamentó, durante las últimas décadas del siglo xix, en la intervención del gobierno nacional porfirista, gobierno que consolidó sus políticas económicas, sociales y educativas por más de tres décadas. Se buscó la unidad nacional y la centralización educativa sustentada en *la posición hegemónica*



“...*política y filosófica dominante: positivismo y liberalismo*” (Ducoing, 2004), posicionamiento que no sólo se manifestó en el campo educativo, sino que permeó en otros ámbitos de la sociedad mexicana.

Dentro de la coyuntura del Porfiriato, la escuela nacional de altos estudios (antecedente de la Escuela Normal Superior) adquiere su mayor impulso como una institución formadora de profesores. De la mano de Justo Sierra se trató de replicar el sistema de formación francés, añadiéndole especificidades nacionales que impidieron el seguimiento de este proyecto al pie de la letra. Ducoing (2010) señala que desde fines del siglo XIX se puede hablar de un sistema de formación docente que buscaba la modernidad y legitimación estatal. Destaca la Escuela Normal Superior por ser el resultado de una gran amalgama de saberes políticos y científicos que participaron en su configuración. Para la autora es imprescindible subrayar el papel del Gobierno mexicano, no sólo en el desarrollo como entidad educadora, sino también como generador de un proceso de profesionalización docente. Ducoing (2010: 9) señala que la profesionalización encarna a su vez un momento de institucionalización del saber educativo, como un campo disciplinar pretendido autónomo, especializado y legitimado, y fundado en el empeño e interés de implantar un discurso científico en torno a lo educativo, aunque atravesado por las disciplinas que en el momento cobraban más notoriedad como ciencias base de la educación.

No obstante, la profesionalización en la formación de profesores en México es, para Ducoing, resultado de una serie de pasos impuestos por el Estado Educador para controlar y legitimar el quehacer magisterial. Se sentaron las bases para sustentar la dependencia del magisterio, del gobierno nacional, una relación que poco ha cambiado hasta nuestros días, pues *el maestro del Porfiriato no fue de manera genérica autor de producciones, como tampoco lo es el actual maestro de educación básica. La construcción de saberes educativos en la época, como en la actualidad, es obra de otros, de externos* (Ducoing, 2012).

Las aportaciones de Ducoing obligan a reflexionar que la educación en México no hubiese podido desarrollarse sin la participación del magisterio, pero también es evidente que el “enorme cuerpo docente” quedó insertado dentro de un proceso de profesionalización que buscaba la modernización, gestión y legitimación de la labor docente bajo la tutela del Estado. Este proceso, establecido como “camisa de fuerza”, limitó las labores del magisterio a simples repeticiones de la política educativa vigente, evidenciando una pérdida de la autonomía para la reflexión.

En consonancia, Fortoul (2005) despliega la trilogía indisoluble, característica de la formación de docentes en México: normalismo, educación básica y unidad nacional, elementos que sustentaron la política educativa de Estado hasta nuestros días. Para esta autora, las posteriores transformaciones fueron resultado de un proceso concomitante atendido *en un porcentaje determinado por maestros habilitados y en otros por maestros normalistas* (Fortoul, 2005). En consecuencia, la profesionalización docente quedó limitada al origen diverso de individuos que componen al cuerpo magisterial adoptado por el Gobierno mexicano.

La investigación de Güemes (2007) reconstruye el proceso de institucionalización de la formación docente de educación especial en México, a partir del periodo decimonónico. En éste, destaca la relación que existía entre el campo médico, el diagnóstico y el campo educativo con la atención de aquellas personas con discapacidad, que por razones físicas o psicológicas requerían un cuidado especial. La autora discurre que la institucionalización de la formación de maestros estuvo ligada al trabajo del Estado, pero este proceso también se relacionó con el arribo de los docentes a posiciones políticas y de dirección en la instrucción, durante el periodo posrevolucionario. Esta situación permitió que la educación especial lograra dirimir *la disputa con relación a instituir y consolidar el proyecto iniciático entre el gremio profesional de médicos y el gremio profesional de los maestros, en el proceso de fundación del campo de la educación especial en nuestro país* (Güemes, 2007). La autora especifica que hubo diferentes interpretaciones médicas y educativas que originaron diversos tratamientos para la recuperación de las personas en condiciones físicas y psicológicas particulares. Esas experiencias fueron tomadas en cuenta para la construcción de algunas cátedras que se llevaron a cabo en la escuela de altos estudios.

En 1924 la Escuela Normal Superior fue creada como dependencia de la UNAM. A partir de entonces, se desarrollaron estudios que analizaban la forma como debería atenderse y educarse a los niños diagnosticados con problemas mentales y físicos. Los estudios sustentados en la psicología y la medicina fueron, para Güemes, los de mayor aporte, pues ambos campos en ningún momento dejaron de ser vistos como elementos complementarios en la formación profesional de docentes. La educación especial recibió en México un impulso importante después de 1935, con la creación del Instituto Médico Pedagógico. La limitación de este hecho fue que sólo se atendió los casos considerados como *anormales mentales* (Güemes, 2007). Mientras tanto, la educación de ciegos y sordomudos quedó bajo el cuidado de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y de la SEP. No fue sino

hasta 1943 que se fundó la Escuela Normal de Especialización, donde lo central fue el estudio de los problemas mentales y de conducta. La formación docente desarrollada en esta modalidad se fundamentó en el perfeccionamiento de maestros normalistas con *bases científicas y pedagógicas para la atención de los niños clasificados con una 'anormalidad mental o física'* (Güemes 2007). La autora confirma que la profesionalización de la formación docente en esta especialidad es resultado de un proceso a largo plazo. La atención de niños y jóvenes con problemas físicos o mentales, considerados como anormales, se debatió entre la medicina y la pedagogía. Las discusiones sobre la formación docente definieron los sujetos de atención y el *currículum* que sustentaría la formación realizada en la normal de especialización. El periodo posrevolucionario es para Cruz P. (2000) el momento en que se da el proceso de profesionalización docente. Identifica una de las principales transformaciones en el sistema de formación docente en 1925, año en el que se busca introducir el estudio de la pedagogía como elemento que sustentaba el desarrollo curricular normalista.

Larios y Hernández (2008) estudiaron la década de 1930 como el marco donde la tolerancia, la libertad y la pluralidad fueron integradas en los procesos de formación docente de la Escuela Normal de Educadoras en Chihuahua. Esta escuela —tres años vigente— es considerada por los autores un momento importante para explicar los procesos de instrucción al magisterio en el estado. La formación docente fue detonante para impulsar el derecho a la igualdad laboral de la mujer, particularmente porque el alumnado saldría en calidad de especialistas en párvulos. Esta experiencia fue el fundamento para que las mujeres de la región se inclinaran hacia la vida magisterial, un proceso estatal que contrastó con otras entidades en el nivel nacional.

Durante el cardenismo se desarrolló una de las más importantes transformaciones educativas en México. Lázaro Cárdenas impulsó la instrucción socialista en beneficio de los *más desheredados, las masas campesinas y obreras que tradicionalmente se habían excluido de la cultura, de la vida política y social* (Molina, 2007). En este escenario, Molina (2007) discierne sobre la estructura organizativa-educativa de la época en donde se buscaba promover *la unidad, la solidaridad y una cultura basada en la razón como vía para hacerle frente a la desigualdad* (Molina, 2007). El autor resalta que dentro de esta coyuntura se manifestó el interés del gobierno federal para “llevar” la educación física a los campesinos y obreros, además de establecer nuevas instituciones para *dar a los maestros de educación física una orientación particular en su identidad profesional* (Molina, 2007). Incluso, en este

periodo se define la unificación de criterios sobre cómo enseñar la educación física. Por supuesto que la SEP y la Dirección General de Educación Física intervinieron al respecto.

Prosiguiendo en la línea del desarrollo de profesionales de la educación física, destaca el trabajo de Torres (2009). En éste se precisa que el espíritu positivista del Porfiriato promovió el interés por profesionalizar el campo de la enseñanza de la educación física en México. Torres (2009) desarrolló un estudio minucioso, lográndolo interconectar con las teorías europeas existentes con respecto al seguimiento disciplinar que debería contener el plan de estudios. Señala que dentro del proyecto educativo de Vasconcelos se creó la escuela elemental de educación física, y donde con esta formación de manera formal se capacitó a los primeros docentes. La escuela fue sólo el primer paso de un complejo trayecto de instituciones que ofrecerían la misma formación. Le seguiría la escuela universitaria de educación física, la cual estableció las bases de los formadores e investigadores en el campo de la biomédica (Torres, 2009). Pero no todas las continuaciones siguen los mismos patrones sociales, por lo menos no en el ámbito de la formación docente en la educación física, pues la sucesora de la escuela universitaria de educación física fue la escuela normal de educación física, que desde 1936 dejó de lado la investigación para ponderar el adiestramiento deportivo. Ese mismo periodo histórico es analizado por Castañeda R. (2004) en cuanto a la formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México. Aun cuando se trata de un trabajo breve, el contenido evidencia la visión del autor acerca del momento profesionalizador. El autor señala también que los principales esfuerzos por especializar la enseñanza de la geografía comenzaron hacia 1934, cuando la Normal Superior se separa de la UNAM. Agrega que durante el proceso de cambio institucional se identifica el interés por que la geografía y las ciencias de la educación no sólo quedaran amalgamadas por la introducción de determinados métodos o técnicas de enseñanza, sino que debía añadirse actividades empíricas que demostraran las capacidades del docente, en cuanto al desarrollo de los temas con bases científicas.

La temática de las escuelas rurales en las décadas de 1930 y 1940 fue el contexto en el que se situó la investigación de Civera (2006). La autora resalta el papel del Estado en la formación docente en las normales rurales, porque durante ese periodo se pretendió normalizar la enseñanza, además de impedir la concentración de egresados en las grandes urbes. En este escenario la *expansión de las escuelas rurales debía ir acompañada de la formación de maestros, pero no*

*urbanos sino rurales* (Civera, 2006). Fue así como el Estado mexicano buscó instaurar nuevos planteles de formación en zonas alejadas de la “civilización”, pero el origen geográfico y social de la mayoría de los estudiantes dificultó la realización del proyecto. La autora destaca una coyuntura clave en el devenir histórico de las escuelas normales rurales: los objetivos y la organización de estas escuelas fueron adecuándose a los intereses del Estado mexicano, particularmente en esta época, bajo los designios del avilacamachismo. El foco de atención del Estado fue eliminar todo aquello relacionado con la educación socialista establecida en el régimen anterior. Asimismo, las transformaciones que acontecieron en las normales rurales *fueron resultado del intento de inmovilizar a los estudiantes y a los maestros más radicales* (Civera, 2008). Pero estas transformaciones trascendieron el plano político, en el que como una de sus consecuencias principales destacó la anexión de mujeres del medio rural al cuerpo magisterial mexicano. La aportación de Civera (2006) es importante dada la reconstrucción sociohistórica que presenta de las escuelas normales rurales en México.

Tras un análisis minucioso, Rojas (2005) reconstruye los procesos de formación docente, a partir de los cambios y usos del discurso pedagógico mexicano que se dio en los años cuarenta hasta los ochenta. Traza una ruta espacio-temporal donde sitúa los procesos de cambio de las formaciones conceptuales de la pedagogía y de la educación. Con eso confirma que *en nuestro país la preparación académica en pedagogía como campo disciplinar tiene una trayectoria histórica, cuyos orígenes datan de las dos últimas décadas del siglo XIX siendo una enseñanza ubicada por tradición en las escuelas normales* (Rojas, 2005). En cuanto a la década de 1960 identifica diversas transformaciones en la política gubernamental, las cuales confluyeron en la implantación e implementación de políticas de modernización de la educación. Éstas estaban estrechamente relacionadas con la producción y difusión de los conocimientos pedagógicos. En medio de todo ese movimiento, la formación docente mantuvo el discurso pedagógico producido por los *profesores mexicanos Francisco Larroyo y José Villalpando Nava, y los profesores españoles, Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz* (Rojas, 2005). Sin embargo, en las siguientes décadas el campo de la pedagogía sufrió cambios importantes, como lo fue la incorporación de otras disciplinas que también estudiarían al campo educativo, por lo que generó perspectivas diferentes de estudio de su objeto y sus límites.

En la década de 1980 se identificó una coyuntura profesionalizante de la formación docente, generada por la *transformación de la escuela normal básica y*

*su reconocimiento legal como nivel de estudio de educación superior* Cacho (2004). Desde este panorama, el autor analizó las trayectorias formativas de profesores normalistas de la ciudad de León, Guanajuato, con el fin de configurar la identidad profesional de los sujetos en el ámbito educativo. Los resultados de ese análisis advirtieron que los sujetos parten de la convicción de que *cada profesor tiene su método y va elaborándolo a lo largo de su experiencia profesional* (Cacho, 2004). Para estos sujetos es de suma importancia el saber adquirido en la experiencia, al igual que la responsabilidad, el respeto, las cualidades personales y el sentimiento de servicio, más que la formación profesional. En esta misma línea, Oikión (2008) analizó la profesionalización docente como un elemento determinado por el grado académico que sustenta la formación docente. De ahí que, el autor dedicara su estudio al primer plan de estudios de licenciatura de educación primaria. Juárez (2005) señala que antes de la inclusión de la normal en el marco de la educación superior, existía una gran desvalorización de los docentes normalistas, cuyo nivel de estudios era considerado semiprofesional. Sin embargo, *el cambio de nivel educativo no produjo un cambio de adscripción de la SEP. Es decir, la educación normal cambiaría en términos curriculares y de posicionamiento como educación superior, pero las normas administrativas seguirían sujetas a lo mismo* (Juárez, 2005). Al respecto, Cruz P. (2007) puntualiza que la formación de la UPN en 1978 buscó la modernización y actualización del magisterio de básica y de normales. Pese a ello, los objetivos logrados durante el periodo fueron menores a los esperados, porque en la UPN se introdujeron profesionales de otras áreas con el fin de especializarse, lo cual debilitó la presencia magisterial normalista. En general, lo que se buscó fue reconceptualizar el ser y el quehacer de los docentes, tanto fuera como dentro de los centros de formación del magisterio. De hecho, para algunos autores como Álvarez (2002), la UPN *no logró responder plenamente a los problemas y necesidades de la educación básica del país*, porque el proceso de formación de la planta docente estuvo alejado de las escuelas normales, además de que su cuerpo administrativo y académico vivía con una fuerte carga de conflictos de intereses políticos. Lo anterior coincide con Juárez (2006), quien afirma que las instituciones de enseñanza pedagógica, además de ser reflejo del desarrollo cultural y social, *han sido producto de las situaciones políticas y económicas que ha vivido México a través de su historia* (Juárez, 2006). Álvarez (2002) enfatiza que en los años ochenta *apareció la profesionalización docente como un proyecto académico-laboral, se creó la carrera docente. La finalidad de la profesionalización de la docencia era formar y profesionalizar al personal docente y académico para lograr*

*un desempeño eficiente de sus funciones* (Álvarez, 2002). Sin embargo —añade el autor— durante en ese periodo se registraron muchas dificultades que reflejaron confusión en las funciones realizadas en las escuelas normales, al grado de que docentes y directivos poco se identificaron como partícipes del desarrollo de la investigación educativa, coexistiendo una formación docente más dependiente de los planteamientos políticos del Estado. Cruz P. (2000) identifica que el último momento de la profesionalización docente corresponde a la pretensión de incrementar la calidad de los docentes de las escuelas normales.

Tanto Álvarez (2002) como Cacho (2004), Cruz P. (2000) y Juárez (2005 y 2006) coinciden en que los esfuerzos por lograr mayores niveles de profesionalización docente en normales y UPN, no culminaron en el siglo xx. Las transformaciones en los planes de estudio o cambios de nivel de estudios por *decreto presidencial*, no son para todos los autores un elemento rector, unificador de criterios, para el proceso profesionalizador. Los cambios, en todo caso, se consideran sólo como factores en la formación de profesores, que no necesariamente han impactado de manera positiva en el nivel institucional. Es evidente que a la fecha no existe coordinación, intercambio académico y de colaboración entre escuelas normales y unidades UPN, lo cual se observa en las deficiencias formativas del magisterio nacional. Pero el marco institucional no se vuelve una camisa de fuerza que reprime el desarrollo de los participantes, sino que es el ámbito en el que se desarrollan mecanismos de resistencia o negociación que potencian la posibilidad de una relación bidireccional. En fin, los trabajos aquí referidos, son los que muestran mayor solidez en el campo del estudio de los procesos de formación y de lo socio-histórico, consideración que resulta al detectarse en los autores una preocupación por problematizar el acaecer de las instituciones formadoras de docentes, con las labores desempeñadas en la actualidad; la mayoría, buscando escudriñar entre los elementos que originaron y moldearon la formación profesionalizante.

### *La profesionalización como proyecto del Estado mexicano*

La intervención del Estado en la instauración y regulación de las instituciones formadoras de docentes es uno de los elementos más aludidos en la reconstrucción sociohistórica del magisterio mexicano. De ahí que, se pretenda conocer la participación del gobierno nacional en la conformación de políticas educativas, instituciones formadoras, programas curriculares y reformas educativas. Maya



A. y Zenteno (2002) reconocen que los problemas por los que atraviesan las escuelas normales tienen que analizarse desde una mirada retrospectiva, porque el desarrollo de las instituciones formadoras de docentes *son espacios de disputa que manifiestan problemas latentes y que, ante las negociaciones superficiales, pueden agudizar la efervescencia que ha llegado a condiciones extremas* (Maya A. y Zenteno, 2002). Ambos autores consideran que los problemas de la década de los noventa derivan de las innovaciones curriculares relacionadas con la profesionalización, particularmente la unión entre la formación universitaria y las tradiciones relacionadas con la tarea como instructores. Ello trajo consigo *una significativa desorientación en la formación de profesores, al priorizar la tarea investigativa en detrimento de la formación para la docencia* (Maya A. y Zenteno, 2002). Es claro que la profesionalización de la práctica docente quedó determinada por la intervención del Estado, entre la federalización y el control de los gobiernos estatales.

Sosa S. (2007) parte del supuesto de que las políticas de formación docente están directamente vinculadas con los intereses del Estado mexicano, pero en los años noventa se transformaron de acuerdo con los objetivos de las administraciones estatales. Señala que la educación descentralizada fue un esfuerzo del gobierno nacional por reestructurar los servicios educativos en los estados. El autor concluye que la implementación de estrategias de mejora en las escuelas, el desarrollo de la investigación educativa, orientada hacia la planeación e innovación educativa, y la elevación de los niveles de trabajo educativo, forman parte del proceso profesionalizante que se desarrolla en el estado de Guanajuato. Todo, con el fin de modernizar la nación mediante la institucionalización de la educación, situación que, según Ducoing (2010), es una idea nada novedosa.

La descentralización como elemento fundamental en la política educativa nacional es para Barba y Zorrilla (2010) el esfuerzo del gobierno federal por dejar la educación como objeto de atención de los estados. El proceso descentralizador se inició en las últimas décadas del siglo xx, pero la formación inicial docente y las escuelas normales quedaron marginadas. A decir de Barba (2010), hay una marcada *resistencia a transformar de manera profunda la estructura político-burocrática que controla la formación docente en el país*. La reflexión del autor se funda en el análisis del Programa de Transformación y Mejoramiento Académicos de las Escuelas Normales en el estado de Aguascalientes. Considera que *los cambios sociales ocurridos en el país, la desvinculación entre la educación básica y las normales, y la necesidad de una mejor profesionalización del docente, fueron factores*



que confluieron en la urgencia de transformar la formación inicial de los docentes (Barba, 2010). Aun así, las reformas han descuidado la formación docente en el nivel nacional.

A finales del siglo XIX, el Estado mexicano vio en la profesionalización del docente uno de los principales objetivos para garantizar la modernidad en la educación mexicana. Sin embargo, para muchos autores de la década de estudio, esto ha quedado en el plano de las buenas intenciones o en discursos políticos.

Cruz B. (2008) y Larrauri (2004) resaltan que el esfuerzo gubernamental por integrar la política educativa en un contexto internacional, en la década de los noventa suscitó en las dos instituciones formadoras de docentes la elaboración de propuestas de mejora para la formación docente en México. En el caso de la UPN, se inició la licenciatura en educación, mientras que en las normales se impulsó el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico. El plan propuesto para la UPN se centró en el desarrollo de proyectos para la innovación, aplicables por los profesores en servicio, mientras que en las escuelas normales las reflexiones que se hacían en los *ensayos, opciones de titulación, eran producto de la reflexión de la “práctica docente” después de un año de adjuntía en un centro de trabajo* (Cruz B., 2008). A su vez se buscó fortalecer la infraestructura física, la formación académica y los programas de estudio. Todo ello, conforme a los tiempos de innovación y evaluación propulsados por el neoliberalismo en el poder. De hecho, una de las transformaciones en la licenciatura en educación de la UPN se hizo evidente en *la recuperación y superación de las prácticas docentes del magisterio* (Salazar, 2006).

En este mismo sentido, el trabajo de Cruz P. (2007) señala que la incursión en la innovación educativa en México fue un paso inducido para que los sujetos cambiaran la manera de llevar a cabo la práctica docente. Desde estos planteamientos, la formación docente acogió propuestas del Estado más de orden político que formativo. Las propuestas de mejora se realizaron bajo parámetros de una sociedad globalizada, por lo que las políticas del Estado rebasaron las necesidades del sujeto docente y de sus particulares necesidades. De hecho, *las políticas que el Gobierno promueve, con frecuencia no son analizadas o cuestionadas por el aparato gubernamental ni tampoco por la sociedad. La práctica más común consiste en establecer los mecanismos de ejecución* (Cruz P., 2007).

Este tipo de modernidad es considerado por Ibáñez (2009) como de gran influencia en la política educativa nacional, porque se tiende a *vincular los procesos escolares con los requerimientos de la producción y la economía*. Al respecto,

Larrauri (2004) asiente que la educación —entre otras políticas de Estado— está en *dependencia mayor de las situaciones externas y del mercado internacional agravadas por una acusada disminución de las dinámicas endógenas y un redimensionamiento del Estado, esculpidos por los procesos de privatización, apertura y desregulación económicas* (Larrauri, 2004). En este contexto la formación de docentes adquirió, para el gobierno nacional, un carácter indispensable para lograr las transformaciones que la educación requería. Aún más, desde este contexto de competencia académica se inserta la profesionalización en la formación de docentes. Si lo dicho por Larrauri (2004) se pone en diálogo con los argumentos de Cruz P. (2007) y Ducoing (2010), se señalaría que el desarrollo de la política educativa en México se encuentra en una importante crisis de identidad, conocida y documentada por todos, pero aún siguen desarrollándose estudios y reflexiones profundas para identificar sus verdaderos orígenes y objetivos.

La profesionalización como una política de Estado es también analizada por Toledano (2008), quien indica que no se puede mejorar la calidad educativa en tanto no haya calidad en la formación de profesionales de la educación. Por eso destaca el Programa Nacional de Educación 2001-2006, como uno de los proyectos que buscó atender esta condicionante, aun cuando no se haya logrado un éxito sobresaliente. Toledano (2008) aduce, con mirada novedosa, que la profesionalización docente actual es un esfuerzo por encaminar la educación bajo un criterio de multiculturalidad. Enfatiza que es necesario defender las identidades diversas, coexistentes en la sociedad, a partir de que cada uno de los grupos sociales se atiende desde lo local. Con estas consideraciones locales (específicamente de los grupos indígenas hidalgüenses), el autor observa en la política educativa nacional un carácter homogeinizador que no permite atender las especificidades de las poblaciones locales. Al respecto, resulta sugestiva la reflexión que concibe Street (2009) tocante a la federalización en el campo educativo. La autora señala que *poco se sabe sobre el estado actual de las cosas en cuanto a la federalización, entendida como un proceso paulatino y trans-sexenal de descentralización o transferencias de funciones del centro a las entidades federativas* (Street, 2009). Efectivamente, conceptos como federalización, recentralización, verdadero federalismo y el nuevo federalismo, son procesos y conceptos que poco se abordan, pero empiezan a identificarse en las diferencias y posiciones interpretativas de los sujetos insertados en la formación.

Un elemento prevaleciente y fundamental en las políticas educativas del Estado mexicano es el trayecto de la profesionalización de la formación docente.

En algunos casos se ha visto con beneplácito la integración de los programas curriculares de formación magisterial a las condiciones globalizadoras que requiere la sociedad actual, pero para otros ha sido un obstáculo que reniega de la multiplicidad de estrategias requeridas en un país diverso como lo es México. Siguiendo esta línea de análisis, se observa en este grupo de producción el abordaje puntual de las políticas educativas en México y los periodos sexenales. La mayoría de los autores coinciden en que cada una de las administraciones federales ha impuesto sus propios proyectos educativos, particularmente los de formación docente, en su mayoría buscando mejorar lo realizado en la administración antecesora, aun cuando en algunos casos se ha buscado simplemente marcar una distancia con las políticas desarrolladas en el pasado.

Queda claro que las reformas educativas, los cambios en los planes de formación docente y la profesionalización del magisterio son resultado de una política instaurada por el Estado y no por un consenso entre las partes involucradas (maestros, directivos, formadores, sindicato, alumnos). En el caso de los maestros, éstos se limitan al cumplimiento de los programas. Así como gobiernos federales van y vienen (sobre todo cada sexenio), de igual manera se establecen programas para el “mejoramiento”, “acreditación”, “profesionalización”, “modernización” y “actualización”, entre otros. Más que la discusión sobre los retos a los que se enfrenta la formación docente, se propone la inclusión como el elemento que mejorará el desarrollo profesional escolar. En cuanto a las escuelas normales, se pretende que la comunidad normalista asuma como propias las finalidades educativas de la institución, lo cual implica dejar en claro las prioridades educativas por atender. Al respecto, se podría profundizar más acerca de la verticalidad con la que la formación docente ha sido concebida en México, desde la creación de un sistema educativo profesalizador, desde sus distintas acepciones históricas, pero éste no es un objetivo del presente apartado. Bastará sólo mencionar que es palpable la necesidad de una nueva reconceptualización de la profesionalización en la formación docente, tanto en la formación inicial como en la superación y actualización del magisterio.

### *Historia de la formación docente*

En este rubro se conjuntan las producciones que recurrieron a la historia, como la ventana para conocer los antecedentes que llevaron a la situación actual la

formación docente. Lo particular de estos trabajos es que denotan un carácter narrativo nostálgico, intentando mostrar la trascendencia de algunos sujetos o instituciones en acontecimientos específicos de la docencia mexicana. Lo relevante de los trabajos es que ponderan algunas actitudes, valores o formas con las que en el pasado se construyó la labor docente. El magisterio es visto como un apostolado, una vocación que con el paso del tiempo ha modificado su presencia y accionar en la sociedad mexicana.

Una de las autoras que analiza la formación de los maestros normalistas rurales en la escuela normal regional del Estado de México, en el periodo 1921-1945 es Civera (2008). En ese periodo se identifica “una cultura escolar heterogénea”, que no forzosamente era coherente o complementaria. Se contempla, entonces, el análisis de la composición y de las dinámicas del estudiantado, gobierno interno, costumbres de convivencia entre los actores, materiales y sindicato de maestros, por lo que el proceso de formación se complejiza en un plano local. La autora rescata elementos de la formación docente más allá de la intervención del Estado, mostrando con ello un interés por las explicaciones de la vida cotidiana.

Por su parte, Cervera y Estrada (2006) abordan el tema sobre las trayectorias de profesoras de educación rural. Las autoras identifican elementos de la formación y labor docente de las maestras de Guanajuato, de mediados del siglo xx, cuando éstas fueron formadas de una manera práctica y no de manera profesional, a pesar de que ya existían algunas escuelas normales de instrucción primaria en la región. Sobre todo, las autoras destacan que las maestras rurales de la época lidiaron contra prejuicios por su condición de género y su papel activo en las sociedades rurales.

Otra forma de abordar este tema es mediante el recuento de la obra de vida magisterial de algún individuo considerado importante para explicar la trayectoria educativa en alguna región. Este es el caso del estudio de Aragón y Mexía (2009), quienes exponen la labor educativa impulsada por Lafontaine (migrante francés). A finales del siglo xix Lafontaine logra un papel importante en la forma de trabajo y organización de la educación secundaria en Sonora. La participación de este migrante —según el autor— renovó la manera en que se desarrollaban los planes de estudio y las actividades educativas en la región; sin embargo, se trata de un trabajo más de carácter laudatorio que analítico, pues se pretende rescatar la imagen de Lafontaine como parte del proceso educativo sonoreense.

### *Miradas divergentes en torno al concepto de profesionalización*

En este apartado destacan dos autoras que reflexionan sobre el concepto de la profesionalización. Por un lado, las aportaciones de Ducoing (2010) a lo largo de la década de estudio y, por otro, la investigación de Villalpando (2005), quien diserta sobre la formación y profesionalización docente. Al respecto, Ducoing define y posiciona la profesionalización desde lo sociohistórico. Su reflexión sobre la profesionalización llega más allá que una política de Estado. En este sentido, la profesionalización es un esfuerzo del Estado por legitimar la práctica docente, así como para convertirse en la fuerza hegemónica educativa. A Villalpando (2005), esclarecer el concepto de la profesionalización la llevó a distinguirla en tres periodos del siglo xx. El primer periodo comprende la década de 1940-1970. Aquí, la profesionalización *se entiende como otorgar a la profesión docente el mismo rango profesional y laboral que tiene el resto de las carreras universitarias*. La autora sitúa el segundo periodo en la década de los setenta, donde en las universidades la profesionalización docente se definía como el otorgamiento de una “segunda profesión” a quienes, formados en diversas carreras universitarias, deciden dedicarse de tiempo completo a la docencia. Una década después, la profesionalización es concebida como una *extensión de los años de formación y la acreditación de sucesivos grados académicos* (Villalpando, 2005). Es decir, que los docentes necesitaban —y necesitan— actualizarse para mantenerse vigentes en el desarrollo de su profesión. La autora agrega que como consecuencia de lo sucedido durante los tres periodos aludidos, se detonó el desarrollo de los centros de actualización y superación, así como la creación de la UPN y la extensión de los años de formación normalista. Además, la autora confirma que el sentido de la profesionalización se ha transformado, pues ha pasado por varias etapas, como la legitimación de la práctica docente como profesión reconocida; la creación de cursos, cátedras o carreras encaminadas a la formación docente dentro de las universidades (especialmente en la UNAM); la incorporación de las instituciones de instrucción magisterial a la educación media superior, superior y especializada; la creación de instituciones dedicadas especialmente a la formación docente, en distintos niveles y especializadas en distintas disciplinas; y, el fomento de la docencia como una práctica profesional encaminada a promover la investigación educativa.

La búsqueda de un punto coyuntural en la profesionalización de la formación docente ha sido un eje sobre el cual muchos estudios de carácter

sociohistórico han puesto su mirada. Desde el Porfiriato hasta la presente década, distintos autores identificaron un periodo o esfuerzo de profesionalización. En todos los casos, cada coyuntura está ligada a la intervención de políticas educativas que emanaron de los intereses de los distintos regímenes nacionales. De manera que la formación de los docentes sólo es reconocida por el Estado mexicano si cumple con las demandas y requerimientos impuestos. De ahí, el interés por investigar las dos instituciones formadoras de docentes en México. Sin embargo, la mayoría de las producciones se encuentran más centralizadas, porque en el resto del país no se han hecho investigaciones sobre las escuelas normales que tienen o no una vida centenaria. En este rubro ha sido posible identificar que tanto normales superiores como UPN, fueron abordados desde perspectivas diversas. La mayoría de los estudios coinciden en que la profesionalización en estas instituciones es un punto medular en su devenir histórico.

### **La profesionalización y formación docente en normales y UPN**

Al inicio del capítulo se señaló que la profesionalización como hecho sociohistórico sería el eje articulador de las producciones de investigación identificadas, recopiladas y seleccionadas para todo el campo. Las contribuciones que se esbozan en esta categoría, también contienen las dos expresiones relacionadas con la profesionalización: la que se enuncia como proyecto del Estado mexicano para el “mejoramiento” de las instituciones formadoras de docentes y la que se expresa como actualización y superación profesional de los docentes activos en el sistema educativo mexicano. Las contribuciones de la década se organizaron a partir de tres segmentos principales. El primero muestra la profesionalización como actualización y superación profesional en los formadores de docentes, y se analiza particularmente la producción que aborda el objeto de la *formación en los posgrados* en normales y UPN. El segundo segmento inscribe las producciones que exploran el *impacto de la profesionalización* de los docentes en las normales. El tercero agrupa los trabajos que abordan el tema acerca del ingreso y permanencia en la *actividad docente* en normales y UPN. En este bloque de producciones se incluyen los trabajos que revelan las *expectativas de la profesionalización* de los docentes de las dos instituciones formadoras de docentes. La problemática que aquí se plantea deriva de la siguiente pregunta: ¿los estudios de posgrado en las normales, UPN, universidades, centros de investigación, son alternativas

de mejora de la actividad docente?; en todo caso, ¿qué opciones del posgrado habrán de privilegiarse y con qué sentido?

### *Los posgrados en normales y UPN: reto político del Estado*

El tema del posgrado desarrollado en las escuelas normales públicas o privadas, en la UPN o en diversas instituciones incorporadas a las secretarías de educación de las entidades federativas, generó que varios investigadores de Jalisco, Puebla, Guanajuato, Estado de México y Distrito Federal analizaran lo que está ocurriendo en las instituciones formadoras de docentes. Si bien algunos aportes se esbozaron en la categoría anterior, será en este apartado donde se pondere las reflexiones sobre este objeto de investigación. Los horizontes teóricos que recurrieron los autores en este grupo de producciones, corresponden a Honoré (1980), Ferry (1991, 1997), Gadamer (2001) y Ducoing y Landesmann (1996), Ducoing (2005), entre otros. Dadas las condiciones del objeto de conocimiento, los autores dedican apartados donde esbozan el marco legal y de política educativa del posgrado, los cuales se encuentran inscritos en el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional.

Pérez, Aguilar y Nájera (2003) abordaron la temática sobre los procesos de formación en los posgrados, espacios donde estudiaron y estudian actualmente los docentes de educación básica y normal. La valoración sobre la pertinencia y factibilidad de los posgrados, en una época donde existen cambios vertiginosos en la ciencia y la tecnología, fue el objeto de la investigación. Al respecto, los autores subrayan que los estudios de posgrado garantizan la transmisión y construcción del conocimiento más avanzado, elevan la preparación del egresado y lo orientan en la búsqueda del equilibrio entre sus propios intereses y aspiraciones y los de la sociedad como un todo. Además, agregan que estos estudios se diferencian de los cursos de actualización porque tienen la finalidad de ofrecer a los profesionales la oportunidad de renovar sus conocimientos en determinadas disciplinas y especialidades. A lo largo del trabajo, los autores muestran fuentes estadísticas para referir el estado en que se encontraba el posgrado en México al inicio del siglo XXI. Señalan que durante esos años había 126,700 maestros en posgrado, de los cuales 21.4 por ciento estaban inscritos en especialidades, 71.6 por ciento en maestrías y 7 por ciento en doctorados. Por eso se confirma que la matrícula se triplicó a consecuencia de los progresivos incrementos de los requisitos de



escolaridad, provenientes del sector moderno del mercado laboral, así como de una política explícita para fortalecer las plantas académicas de las instituciones de enseñanza superior. De ahí que, los autores aseveren que esta expansión refleja el estrangulamiento del mercado ocupacional para profesionales, fenómeno que ha devenido atractivo para los jóvenes, ya que significa continuar en el sistema educativo, en lugar de salir a buscar empleo. Sin embargo, en el caso de los docentes noveles, en la profesión sucede lo contrario: primero se incorporan al mercado laboral y posteriormente estudian un posgrado. Alrededor de este tema es preciso ubicar los posgrados que pertenecen al Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, en CONACYT. Los posgrados profesionalizadores donde estudia gran parte de maestros normalistas, incluidos los programas de posgrado de la UNB, no se encuentran inscritos en los programas de CONACYT por razones de cultura académica y de desarrollo de la investigación. Es de señalar que, en el contexto de la política educativa, se entiende a la formación como un programa de estudios dirigido a satisfacer diversos intereses en los profesionales, quienes, mediante la acreditación de los requisitos establecidos, obtienen el certificado o título correspondiente.

Llama poderosamente la reflexión de Pérez, Aguilar y Nájera (2003), con respecto al valor que otorgan los docentes al estudio de las especializaciones. Indican que para los docentes, el estudio de las especializaciones posee un desarrollo limitado, contrario a lo que sucede en otras áreas de formación como, por ejemplo, la medicina, donde las especializaciones ocupan el más alto porcentaje en las preferencias de médicos generales para estudiar el posgrado. En el caso de la docencia, las especializaciones tienden a carecer de relevancia y trascendencia para la práctica profesional. Obviamente, los principios y criterios son en absoluto disímbolos en las profesiones mencionadas, puesto que, en efecto, los docentes expresan argumentos con los cuales se preguntan ¿para qué curso una especialización, si con ese año invertido puedo tener cursado el primer año de la maestría? El estudio de una especialización en la formación docente es una inversión que poco o nada retribuye al docente. Contrario a lo anterior, los autores enfatizan que mediante una especialización disciplinaria se lograría la calidad de la enseñanza, y esto no lo observan ni las autoridades educativas ni los docentes en formación. La paradoja de la situación anterior representa otro de los grandes obstáculos para el desarrollo profesional de los docentes, pues se insiste en visiones disciplinarias centradas en historias profesionales de limitaciones, privaciones y tradiciones que no rompen con la actitud endogámica que ha caracterizado a las



escuelas normales, y no facilita contar con una visión enriquecida y comparada que permita al maestro incidir en su realidad concreta.

Pérez, Aguilar y Nájera (2003) indican que al inicio de la pasada década existieron 78 posgrados en diversas escuelas normales del país: 10 especialidades, 66 maestrías y 2 doctorados. El personal docente que atendió el posgrado de las escuelas normales fueron 605 profesores, cifra que representa un promedio de menos de ocho alumnos de posgrado por maestro. La tercera parte de los estudiantes inscritos en maestría estudiaron en programas relacionados con pedagogía y con educación especial. Lo anterior lleva a confirmar que existe una fuerte y conocida tradición por estudiar maestrías generales, sin ton ni son, y que los criterios de decisión para seleccionar un posgrado son los horarios, los días de trabajo, el costo del estudio y el acceso a la beca-comisión, dejando de lado —en algunos casos— la calidad del posgrado.

La investigación de Loo (2005a) indica que uno de los factores que puede explicar la expansión de los estudios de posgrado en las escuelas normales del país, es la participación de los docentes en carrera magisterial, situación que hace pensar que la mayor parte de los profesores inscritos en el posgrado de 1998, atendían a grupos escolares o eran directivos de la educación básica. Esto significa que los docentes de normales —laboralmente hablando— eran a la vez maestros de educación primaria y docentes de normales o de UPN. De ahí que Loo (2005b) evidencie los problemas laborales que tienen los docentes que estudian algún posgrado; uno de ellos es la ausencia de atención a los grupos escolares. Loo (2005a) proporciona datos recientes respecto al número de escuelas normales que ofrecen estudios de posgrado en las 32 entidades del país: existen 144 escuelas normales que ofrecen posgrados para la superación profesional de maestros en servicio, 96 públicas y 48 particulares, y son 512 los programas de posgrados que ofertan las escuelas normales. Para contextualizar lo anterior, se identificó que en 1997 la SEP publicó los *lineamientos generales para la autorización de programas de especialización, maestría y doctorado, dirigidos a los profesores de educación básica en servicio y a los formadores de docentes*. Se sospecha que, dadas las tradiciones que poseen las normales, con respecto a la “normalización” de las ideas, estos lineamientos fueron tomados como el marco oficial con el que la SEP “avalaba” la implementación de los programas. El crecimiento acelerado de la demanda de docentes de normales que aspiraban a cursar un posgrado, contribuyó a que se elaboraran propuestas apresuradas y, como resultado de esa premura, los programas de posgrado en las escuelas normales presentan baja calidad y escaso

prestigio científico en el campo de las ciencias de la educación. Finalmente, Loo (2005b) y Ávalos (2009) indican que existe poca información en torno a los estudios de posgrado en educación normal y, en consecuencia, escaso debate sobre los procesos de formación que se llevaron a cabo en varias de las maestrías durante la pasada década.

Por su parte, Villalpando (2005) investigó a egresados de tres programas de posgrado relacionados con la educación. Así, cabe la pregunta ¿qué queda de la escuela después de la escuela?, que expresa el interés de la autora por aquello que se detiene, una imagen inmóvil interpela y propicia la revelación de una verdad. La comprensión de los procesos de cambio en los sujetos formados y a decir de la autora, “favorecidos” por los programas de formación docente, fue el punto central de su investigación. El planteamiento teórico metodológico que enmarcó la investigación, corresponde a la perspectiva de conocimiento donde el concepto clave es la formación. Fundamentalmente, Villalpando (2005: 3) retoma un acercamiento conceptual de Honore, porque propone un programa de investigación que vaya conformando un campo específico de conocimiento y de acción al que le denomina *formática*, en el cual uno de los conceptos centrales es la *formatividad*. La teoría de la *formatividad* parte del supuesto de que ésta no es algo que la persona posee, sino una aptitud que se cultiva, esto es, lo susceptible de ser desarrollado.

De manera complementaria, la autora diserta el sentido pedagógico de la teoría de la formación de Ferry (1991,1997). En suma, la investigación de Villalpando (2005) alude al valor que otorgan los docentes a la experiencia formativa en el posgrado. Se apoya en la reconstrucción de las trayectorias profesionales de los egresados de posgrado, para posteriormente relacionarlo con el desarrollo profesional de los sujetos de estudio. Villalpando (2005) enfatiza que las políticas educativas han ido conformando el sistema de formación de profesores en nuestro país y, por lo mismo, el interés que se tiene por el objeto de estudio de la profesionalización docente. La autora considera la formación de docente como una de las acciones de cambio que se dan en un contexto complejo, donde interviene la relación intersubjetiva entre el proceso formativo que se realiza en el interior del sujeto y la actividad de formación que se lleva a cabo desde su exterior.

La obra de Castañeda, Castillo y Moreno (2003) coloca, al centro de su reflexión, el tema de la profesionalización del docente en la UPN. Para ello, muestran cómo dicha institución fue concebida como pública y nacional, rectora del sistema de formación de docentes de educación básica —orientada a la modernización e innovación pedagógica—, sin sustituir los servicios ofrecidos por las es-

cuelas normales básicas o superiores. Señalan, a su vez, que el origen de la UPN orientó la formación como un modelo universitario, mediante la adopción de una estructura académico-administrativa, encaminada a realizar funciones de docencia, investigación y difusión, y se propuso contribuir a promover, desarrollar y fortalecer la educación en México. Sin embargo, por los cambios de lugar de adscripción en la SEP y su ubicación dentro del sistema de formación de educación básica, su papel en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes ha sido motivo de debate y redefiniciones permanentes. Los autores establecen dos planos paralelos en la reflexión referida al posgrado. El primero implica revelar ciertas cualidades de su *ethos* académico, identificando en sus agentes productores las líneas temáticas impulsadas, los productos, las prácticas de investigación, así como el grado de autoridad y reconocimiento alcanzados. El segundo incluye los elementos anteriores, que como capital cultural se pusieron en juego para el diseño de planes de estudio, así como en la implantación de programas de nivelación, destinados a docentes de educación básica en servicio, en los niveles de licenciatura y posgrado.

En suma, se advierte que las producciones que conforman el apartado, plantean una posición teórica y conceptual de la formación, desde diversas aportaciones disciplinarias, en especial desde la sociología y la pedagogía. Aun así, existen producciones que son más descriptivas que reflexivas, más generales que locales, donde muestran resultados y estadísticas que no indican una panorámica cuantitativa y cualitativa profunda. Pese a ello, las producciones que conforman este apartado, aportan y apuntan que la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y los posgrados normalistas tienen un problema latente y “reciente” que se podría resolver en el seno de la academia. Las reflexiones que pronuncia Moreno Bayardo (2003), en relación con los procesos de formación en los posgrados, son parámetros que se han de considerar para el desarrollo de los posgrados para profesores. Se reitera que las normales nacieron con intereses y necesidades sociales que se manifiestan en su devenir histórico. El posgrado no es algo nuevo en las dinámicas de las escuelas normales, sino que es una tarea que reaparece después de 80 años de haberse experimentado en la Escuela Normal Superior de México, y por supuesto que en condiciones sociohistóricas diferentes de las actuales.

### *El impacto de la profesionalización de los docentes: retos y desafíos de la formación docente*

A lo largo del capítulo es evidente que la formación docente está determinada por el Estado y por las instituciones dedicadas a la formación del magisterio, lo cual genera que ésta se torne compleja y con un alto nivel de conflictividad. Pese a ello, la formación profesional de los formadores de docentes es una preocupación que México comparte con otros países y ésta impacta en el desarrollo de planes, programas y estrategias que los gobiernos federales y estatales han implementado con mayor énfasis a partir de la década de los años setenta. Sin embargo, habría que preguntarles a docentes y estudiantes sobre el impacto que tiene en ellos la profesionalización, lo cual resulta un tema relevante en el debate sobre los retos que enfrenta la educación en los albores del siglo XXI. Con relación a ello, Tapia (2005) define al impacto como el proceso mediante el cual se mide y se valora la eficacia y pertinencia de los planes de estudio sobre formación, para satisfacer las necesidades y requerimientos institucionales. El autor profundiza en los procesos de formación de los docentes que estudian la maestría en la escuela normal donde laboran. Al igual, Macías Duarte y Mungarro (2009), Garduño, Carrasco y Raccanello (2010) y Mungarro Matus (2009) advierten que los estudios sobre el impacto individual y social suponen juicios de valor acerca de los procesos de formación. Macías y Mungarro (2009) y Tapia (2005) describen las expectativas de profesionalización de los docentes de Sonora y Guanajuato. Los hallazgos mostraron que poseer un alto grado de estudios de posgrado no es garantía para el desarrollo de procesos formativos exitosos en las escuelas normales. Los autores develan que la experiencia que poseen los docentes de normales, en relación con la educación básica, resultó de mayor importancia para los estudiantes de normales, que el grado académico que tienen sus maestros. Macías y Mungarro (2009) reiteran que el tema de la formación de los formadores ha sido poco estudiado y enfatizan que la formación docente es uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo, el cual demanda un profundo replanteamiento del modelo convencional de formación de los maestros, en el marco de una revitalización general de la profesión docente.

En México, la puesta en marcha de la última reforma curricular puso en tela de juicio la preparación de los formadores de docentes. Desde este panorama, Castillo (2010), al igual que Garduño, Carrasco y Raccanello (2010), concuerda

en que la formación de los formadores de docentes se desarrolla de forma paralela, mas no igual, a la de los estudiantes que se forman en la docencia, porque la perspectiva actual del plan de estudios 1997 supone que los docentes deben realizar la tarea de enseñar no como una mera transmisión y mecanización de conocimientos, sino como un proceso de enseñanza que parte del análisis y la reflexión de la propia práctica educativa (aula) y de su entorno escolar (contexto), con el fin de mejorarlo. En la investigación de Garduño, Carrasco y Raccanello (2010) participaron 198 docentes de 20 escuelas normales públicas y privadas, ubicadas en Puebla. Las variables que tomaron en cuenta fueron, entre otras, la satisfacción del trabajo que realiza el docente, el logro del éxito de los alumnos, la percepción de su calidad como docente y los cursos de actualización de la SEP. Los resultados mostraron ocho coeficientes de regresión significativos sobre la variable dependiente de autoeficacia para la enseñanza, sobre cada uno de los factores “motivación” y “crítica/autocrítica”. La variable sobre cursos de actualización se tomó en cuenta, porque la población de los sujetos implicados son maestros que también atienden grupos escolares en educación básica. A pesar de lo anterior se identificó que los docentes presentan mayor debilidad en la formación docente. Por ello, Garduño, Carrasco y Raccanello (2010) contrastan los resultados de dicha variable con los resultados obtenidos en los exámenes que aplica PRONAP a los maestros que participan en el programa de carrera magisterial. Al respecto, el trabajo de Juárez y Hernández (2007) señala que el porcentaje de maestros acreditados en los exámenes nacionales durante una década fue 26.5 por ciento de una población total de 77,250 docentes que laboraban en el estado de Jalisco. En el estado de Puebla se observó que los maestros que participaron en los cursos de actualización en matemáticas y presentaron examen durante el periodo 2002-2003, solamente 1.2 por ciento acreditó con el nivel esperado; 40.5 por ciento acreditaron con el nivel suficiente y más de 50 por ciento no acreditaron. Esto confirma que la crisis de la baja calidad de la educación se inicia en las escuelas normales.

Las producciones de Castillo (2010) y Ayala (2010) explican que las reformas realizadas en educación normal, durante el año 1997, no han sido exitosas, pues la particularidad didáctica del actual modelo de formación está basada en el conocimiento de la práctica, situación que demanda, al futuro docente, observar, indagar, estudiar y reflexionar sobre lo que acontece en el salón de clase, en la escuela y en la comunidad; aspectos sobre la vida en las escuelas y su relación con el entorno; la organización del trabajo en las escuelas; la actuación de los docentes; los procesos de aprendizaje de los alumnos; y, la participación de los padres en el

proceso escolar. Según las autoras, la formación docente no puede quedarse encerrada en el mundo de lo pedagógico, sino que debe considerar la problemática que el mundo contemporáneo plantea: conocerla, reconocerla, reflexionar acerca de ella y de su impacto en la identidad de los sujetos.

La investigación que desarrolla Maya P. (2008) trata sobre la formación de los docentes que laboran en una escuela normal, ubicada en el estado de Hidalgo, y el modo como éstos conciben el programa de estudios de la licenciatura en educación primaria, con enfoque intercultural bilingüe (LEPEIB). El autor señala que la educación intercultural está relacionada con el desarrollo de las comunidades modernas, y que el sistema de educación intercultural propone una lógica incluyente para los niños y niñas indígenas, que favorezca su desarrollo integral y armónico como individuos y miembros de la sociedad. Añade que la perspectiva de la educación intercultural en nuestro país tiene la intención de contribuir a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad, lo cual enmarca el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. Sin embargo, la educación intercultural se delinea como eje transversal de los programas educativos en nuestro país. Aguilar (2004) señala que con la creación, en el 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la SEP, se buscó ampliar el horizonte intercultural más allá de la vertiente indigenista. Pero esto no resultó, pues en el contexto de la nueva dinámica social, la educación intercultural aparece como un mecanismo para reducir la distancia social y contribuir a la enseñanza de la aceptación, al saber compartir y a reconocer y aceptar la diversidad humana.

Maya P. (2008), Galicia (2005) y López Marcos (2005) subrayan que la educación dirigida a los grupos indígenas ha sido un tema silenciado desde hace mucho tiempo o bien, disfrazado con discursos progresistas que nunca se distinguieron por ser de corte integracionista. Galicia (2005) aclara que los estudios sobre los procesos de formación indígena han implicado, entre otras cuestiones, pensarlos como campo de conocimiento, a diferencia de las otras formaciones. Los autores muestran que durante el año 2000 nuestro país estaba habitado por 8 millones 381 mil indígenas. En el caso particular del estado de Hidalgo, en el 2005 había 546,029 indígenas, equivalente a 23.27 por ciento de la población total, principalmente en los municipios de Huejutla de Reyes, Ixmiquilpan, San Felipe, Orizatlán, Tlalchinol, Yahualica, Huehuetla, Pachuca de Soto, Xochiatipan, Atlapexco, Tepehuacán de Guerrero y San Salvador. Desde este panorama, Maya P.

(2008) concluye que el *habitus* de la práctica intercultural es el proceso por medio del cual la enseñanza escolarizada de la interculturalidad bilingüe en la licenciatura en Educación Primaria, con enfoque intercultural bilingüe (LEPEIB), se interioriza en los sujetos que desean estudiar la carrera docente y permite que las estructuras objetivas –las formas de ser y estar– concuerden con las estructuras subjetivas —las formas de hacer e interpretar—. El *habitus* configura sistemas y esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción para el ejercicio profesional de los futuros docentes para el medio indígena.

Mercado (2007) apunta que los esfuerzos por profesionalizar al magisterio con carácter de investigador profesional propositivo en su área, se contraponen con una realidad inmediata en la que el cumplimiento para llevar a cabo los planes de estudio, acreditaciones y evaluaciones, colocan al docente como un técnico que crea un *curriculum*, lo cual supone un docente que privilegia las habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión, por encima de la formación y la práctica en su sentido más amplio. Por tanto, la intervención de instituciones de índole diversa han modificado los planes profesionalizadores del Estado mexicano, por lo que, entonces, los proyectos autogestivos y críticos de la práctica docente quedan limitados al cumplimiento de parámetros puntuales.

En suma, los resultados de las investigaciones del apartado advierten que la formación docente se presenta, hoy por hoy, como un problema que requiere revisarse constantemente debido a los cambios que van presentándose en las sociedades. Se confirma que la perspectiva actual de formación docente no es sólo una cuestión teórica a revisar, sino también una condición histórico-social a considerar. Es claro que las propuestas de formación para la formación docente en Normales y UPN ya no son suficientes dada la diversidad cultural y su complejidad. Debe revalorarse la formación docente desde dentro de cada estado porque, por ejemplo, en nuestro país se observa un alto índice de analfabetismo que ha sido ignorado por el Estado y, por ende, por las instituciones formadoras de docentes: normales y UPN. Se requiere, por tanto, formación para alfabetizar a millones de mexicanos que no tuvieron acceso a la formación escolarizada.

### *El ingreso, permanencia y expectativas de la profesionalización en las escuelas normales y UPN ¿Un proyecto de vida?*

En los datos publicados en 2006, por el Instituto de Estadística de la UNESCO, se identificó una interesante pregunta para comprender la formación docente:



¿sobran o faltan profesores? Ésta fue motivo para que Sánchez (2009) reflexionara sobre ello. La autora consideró primero conocer por qué un amplio número de estudiantes pretende estudiar la carrera docente. Al respecto señala que *a pesar de estos contrastes y del amplio abanico de circunstancias que envuelven a esta profesión, existen distintos argumentos que nos llevan a pensar que en pleno siglo XXI, la carrera docente aún es atractiva para muchos jóvenes* (Sánchez, 2009). Una muestra de ello es que año tras año, en México las plazas son cubiertas por egresados de las escuelas normales y de otras carreras universitarias. Contrario a esto, en Suecia y en el Reino Unido declaran tener, en los últimos años, problemas para inscribir a estudiantes a esta carrera (Esteve, Franco y Vera, 1995). Sánchez (2009) puntualiza que los motivos de los estudiantes para optar por esta carrera son la vocación, el salario y la cantidad de vacaciones anuales. La autora analiza algunos elementos en los profesores para probar cuánto hay de mito y cuánto de realidad en cada uno de los factores que hacen atractiva la carrera docente. Su reflexión final se relaciona con los objetivos estratégicos para la formación docente que en el año 2002 presentó el Consejo Europeo en Barcelona: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, y abrir al mundo exterior los sistemas de educación y formación. De una manera u otra, cada uno de estos objetivos están relacionados con el docente, con su tarea y su formación. Categóricamente se enfatiza que existe un claro deseo que permanentemente aflora en todos los discursos que abordan este tema: hacer de ésta una profesión atractiva, procurando que lleguen a la enseñanza los mejores docentes en todos los niveles educativos. Sánchez (2009) subraya que son tres las acciones que habría que llevar a cabo en la formación docente: 1. Convertir la carrera docente en una profesión atractiva. 2. Procurar que lleguen a la enseñanza los mejores estudiantes y los mejores docentes. 3. Mejorar la valoración social del profesorado.

En esta misma línea, Montero y Verdejo (2006) evidencian que ser profesional de la enseñanza, a pesar de la descalificación, del desprestigio social y de la crítica social, es una realidad que solamente se observa en Latinoamérica y, seguramente, en todos los países del tercer mundo. Señalan que estos factores han propiciado que el maestro sea un profesional subestimado, insatisfecho y deseoso de lograr la jubilación para retirarse del servicio, cuestión que no es tan evidente en otras profesiones. Incluso, las autoras revelan que la descalificación del profesional de la enseñanza ha generado problemas de salud y un indiscutible malestar



docente. Por consiguiente, no hay que ignorar este tema sino convertido en objeto de conocimiento desde el ámbito laboral.

El ingreso a las escuelas normales superiores para desempeñarse como docente o directivo, fue motivo de interés para que Huerta (2006) desarrollara su investigación. La autora señala que el ingreso a las escuelas normales depende, en gran medida, de factores vinculados con las “esferas” oficiales en turno, por el sindicato de maestros y por las relaciones de parentesco que poseen los sujetos. Esto la llevó a profundizar sobre el modelo de gobernabilidad que se desarrolla en una escuela normal ubicada en Jalisco, el cual está fuertemente impactado por las *dinámicas de la política de gobierno, tanto oficial como sindical, cuya orientación está en lograr estadios de conservación y reproducción de directrices preformuladas, más que en lograr una innovación y un desarrollo que tenga como marco una visión de educación superior* (Huerta, 2006). De ahí que se afirme que las circunstancias actuales colocan a las escuelas normales en el riesgo de abstraerse en su apatía interna, perder de vista su función social y aislarse de las dinámicas de las instituciones de educación superior. La autora subraya que si desde su origen se logra destrabar la problemática organizacional de las escuelas normales, se podría generar un despegue académico; de otra forma, las escuelas normales seguirán como hasta ahora, secuestradas por el Estado y, peor aún, por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La investigación que realizó Solís (2007) muestra que la identidad normalista ha sido siempre un tema importante de la política nacional, y observa que este proceso se fortalece con la puesta en marcha de los planes y programas de estudio que desarrollan las escuelas normales. Dicha afirmación resultó del trabajo empírico que realizó Solís (2007) en una escuela normal situada en el Estado de México. La autora investigó de qué forma realizaban la práctica docente un grupo de profesores de extracción normalista, universitaria y del politécnico. Los resultados de esa investigación indican que los profesores conceptúan su práctica docente a partir de criterios previos relacionados con: a) elementos dados por su profesión (curriculares y de vida cotidiana); b) variables como: situación contractual, género y edad-antigüedad laboral, principalmente, así como área de formación, función desempeñada y escuela donde se labora con mayor carga horaria; c) la estructura y contexto de la educación normal; d) gusto por la docencia y satisfacción por logros con alumnos; y, e) aspectos específicos de su trayectoria profesional.

Izquierdo (2009) señala que a casi ocho años (hoy son 17 años) de haberse implantado el programa de estímulos para la carrera docente en la UPN (antes

beca de desempeño) no se ha propiciado un desarrollo o cultura académica generalizada entre los maestros de las unidades de la UPN que se caracterice por la planeación del trabajo, la búsqueda de la calidad y un mayor compromiso con la institución. Por el contrario, esta situación ha creado políticas dentro de la UPN y nuevos espacios de confrontación entre los actores universitarios. Izquierdo (2009) advierte que la gama de comportamientos de los académicos de la UPN van más allá de las normas establecidas en el programa de estímulos y que además ninguno de los procedimientos apunta a la preocupación fundamental de una institución educativa y de sus educadores, el desarrollo universitario no expresado solamente en número de posgrados obtenidos, sino de retroalimentación continua para el mejoramiento de la actividad académica, de cara a su profesionalización.

Las investigaciones de Sánchez (2009), Huerta (2006), Solís (2007) e Izquierdo (2009) constituyen la mirada “no oficial” de cómo ingresan y permanecen los formadores de docentes en dos escuelas normales mexicanas, además de la preocupación europea sobre el ingreso a la carrera docente. Es claro que estas contribuciones acotan y develan particularidades de las escuelas normales actuales, especificidades de los formadores para pertenecer y permanecer en una escuela normal, sea por la vía política, sea por la académica. Pero mostrarse frente a los “otros” no es cualquier cosa, por el contrario, implica un cambio fundamental en los formadores y directivos de las escuelas normales y UPN. Efectivamente se sabe que normales y UPN enfrentan una serie de obstáculos para la profesionalización de los formadores de docentes, porque las realidades en estas instituciones muestran arreglos tradicionales de organización, además de intocables. Los modelos de formación para los docentes de normales y UPN, las condiciones de empleo y de trabajo, la calidad y orientación de la formación, su inserción “disciplinada” en la organización educativa, la uniformidad del *curriculum*, entre otros, son algunos elementos que se demanda profundizar en la presente década.

### **El hacer formativo del docente de normales y UPN: diversidad de funciones**

En esta tercera categoría se agrupan las producciones, que investigaron el objeto de estudio, sobre el trabajo académico producido en las dos instituciones formadoras de docentes: normales y UPN. Se destaca un amplio número

de estudios de seguimiento y evaluación institucional, considerando a los docentes, los planes de estudio y las trayectorias formativas de los estudiantes de licenciatura. En menor proporción se hallaron las contribuciones que disciernen sobre el trabajo colegiado. Los estudios de seguimiento y el trabajo colegiado se reconocen en ambas instituciones como actividades académicas que la educación superior desarrolla desde hace más de dos décadas. En el caso de las escuelas normales, éstas son actividades estratégicas y de mejora del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) y, por tanto, “deben” desarrollarse en todas las normales mexicanas. También son indicadores de calidad de la educación superior y pertenecen al grupo de las 64 categorías que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) toman en cuenta con fines de calidad del servicio. En este escenario la SEP apuesta al desarrollo de una cultura académica centrada en la planeación, evaluación y la mejora continua de la calidad educativa en las instituciones de educación superior; las normales y la UPN no son la excepción. Sin embargo, las investigaciones que se realicen desde la perspectiva del trabajo académico, supone aportar elementos para que se comprenda y se explique lo que está ocurriendo en el mundo laboral, en ambos espacios de trabajo. Para desarrollar una cultura académica en instituciones educativas se reconoce tres características fundamentales: la discusión racional, la vinculación con la tradición escrita y la prefiguración y reorganización de la acción. Por tanto, el espacio propicio para lograrlo sería la academia donde se lea y se escriba, se discuta reconociendo que los problemas tienen una historia, que tienen una tradición sedimentada en la escritura, y que es posible “colocarse en el lugar del otro”, con la intención de convencer, pero también en la disposición de ser convencido, y donde se diseñan estrategias de acción —modificables a lo largo del camino—, aprendiendo de la experiencia, de la discusión y de la lectura. Por tanto, aquello (cuerpo académico, trabajo colegiado, reuniones de Academia, etc.) que no contemple alguno de los caracteres —incluyendo la pasión por el trabajo y espíritu de servicio— estará lejos de desarrollar una cultura académica. Una analogía de esto sería pensar en el concepto de paradigma, término acuñado por Thomas Kuhn. Este concepto puede ser útil para pensar diferencias de formas de trabajo y de validación entre las diversas formaciones y profesiones. En términos muy generales, se puede decir que el paradigma es lo que comparte una cierta comunidad científica (teorías y conceptos, lenguaje, estrategias de

trabajo y formas aceptadas de validación) y, por lo mismo, se tendría que hablar en plural, como culturas científicas. Al respecto es importante preguntarse ¿cómo superar una función indeseable de la diversidad de las formas?, ¿cómo se presenta el trabajo académico, sin renunciar a las formas de pensar y hacer, como formación personal? y ¿de qué manera y cómo se concibe el trabajo académico que lleve a la conformación de una o varias culturas académicas?

### *El trabajo colegiado*

Esta temática incorpora las investigaciones que dan cuenta no sólo de las actividades académicas, reglamentadas por una serie de documentos que emite la SEP, vía Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), sino también de aquellas que mueven a una profunda reflexión de lo que sucede en normales y UPN. Los trabajos de Espinosa (2008), Ayala (2010), Sandoval y Ponce (2007) y Ochoa (2005) apuntan sobre el tema.

En el artículo “El trabajo colegiado en las Escuelas Normales y la Evaluación de sus Planes de estudio”, de Espinosa (2008), se identificó una reflexión sustancial que confirma que la academia es el espacio “legal” donde los docentes pueden dialogar de manera colegiada; pero a decir de la autora, los docentes de normales no confieren la importancia que tiene este espacio de trabajo. Sostiene que los docentes de normales desconocen las acciones iniciales que se establecieron en el plan de estudios 1997 y, por eso, las consecuencias han sido la apatía para asistir y participar en las reuniones de academia, además de la ausencia de la reflexión sobre el hacer formativo. De ahí que se afirme que, contrario a fortalecerse, bastaron ocho o diez años para que se diluyera el marco normativo que establecía la orientación de las actividades académicas en las escuelas normales. Añade que el trabajo colegiado juega un importante papel en la formación docente, pues de manera directa impacta en la preparación de los cursos y en las decisiones de mejora. Pero se advierte que para llevarse a cabo requiere condiciones propicias, horas libres, espacios físicos, pero, sobre todo, compromiso de los docentes con la educación de nuestro país. La formación docente y el trabajo académico son elementos que no tendrían que desaparecer, por el contrario, tendrían que consolidarse.

Conocer la concepción que el sujeto tiene de su trabajo, y la forma como lo desempeña fue el primer paso para que Ayala (2010) para explicar la práctica

laboral y académica de los docentes de normales y UPN. Señala que las orientaciones ejercidas sobre el trabajo académico de los docentes son resultado de negociaciones sindicales y políticas en ambas instituciones. La autora considera que el trabajo académico supone el desarrollo de cuatro funciones principales: docencia, investigación, difusión y, en algunas ocasiones, gestión. Dada la perspectiva de estudio que se eligió en la investigación, fue necesario analizar dos instituciones formadoras de docentes, situadas en Puebla, con objeto de recuperar las concepciones del trabajo académico que asume cada una de ellas. Los hallazgos de la investigación revelan que cada una de las instituciones presenta distintos matices en el trabajo académico, pero coinciden en que éste no se desarrolla por falta de autonomía de los docentes de normales y UPN, sino que sólo se realiza aquello que la institución permita desarrollar, pese y en contra de las ideas individuales o colectivas con las cuales se pudiera mejorar el hacer del docente. Por ello, la autora enfatiza que la cultura académica en ambas instituciones está en construcción, pero su desarrollo depende de dos fuerzas centrales: lo institucional y la representada por la disciplina o campo de estudio. La aseveración anterior obedece a lo siguiente: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) trastocó, a causa de acción u omisión de la política educativa, la organización del sistema nacional de formación de docentes, así como la estructura interna del trabajo en las organizaciones formadoras de docentes, exigiendo a instituciones formadoras de docentes que se trabaje bajo criterios de eficiencia y calidad que no corresponden a la tradición ni al nivel de desarrollo académico en ambas instituciones. Este proceso llegó a romper y apresurar acciones no contempladas en el modelo de formación de normales, al grado de enaltecer el aspecto material (infraestructura), relegando la atención a los estudiantes y la capacidad académica de los formadores. En el caso de UPN, esta situación sólo afectó la dinámica de trabajo.

Sandoval y Ponce (2007) discuten los problemas y los retos para la consolidación de un sistema de investigación educativa adecuado y pertinente para el sistema educativo estatal. A decir de los autores, el modelo que se decidió para implementar la práctica de la investigación, está orientado por la búsqueda de soluciones concretas a problemas identificados en el sistema educativo jalisciense. De ahí que se organizaran seminarios y jornadas de investigación para difundir y dialogar sobre los trabajos investigativos de diversas instancias educativas. En especial los seis seminarios de investigación se organizaron para que acudieran los principales actores que desarrollan investigación en Jalisco. Sin embargo, de

las 29 escuelas normales públicas y privadas, identificadas en Jalisco, ninguna participó en dichas jornadas y seminarios. Esta situación es preocupante y a la vez paradójica, debido a que se identifican cuatro situaciones: ausencia de coordinación y falta de comunicación entre los niveles educativos; distanciamiento entre las instituciones de educación superior (posgrado y normales) de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ); falta de conocimiento de las autoridades de normales del pasado reciente, en el tema del desarrollo de la investigación educativa en las escuelas normales, además de una falta de conocimiento respecto a los indicadores con los cuales se evalúa las escuelas normales, porque resulta que la producción investigativa y la difusión de las ideas son indicadores de la eficiencia y eficacia en estas instituciones.

El proceso de profesionalización de las docentes de normales, en relación con el plan de estudios de la licenciatura en preescolar, significa para Ochoa (2005) el punto central en su estudio. Según el autor, la reforma educativa en educación preescolar en 1999 funda un nuevo momento histórico en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), porque en esta institución se impulsa el desarrollo de las academias de especialización, grado y asignatura. En esta investigación también se enfatiza que las academias constituyen los espacios idóneos para el discernimiento y la conciliación de las actividades de formación; además, es ahí donde se desarrolla el proceso de profesionalización porque se socializa, se participa y se familiariza la educadora con el plan de estudios. El autor advierte que para completar el proceso profesionalizador de las docentes, en esta escuela normal faltaría que éstas modifiquen las formas tradicionales con las cuales forman a las estudiantes de la licenciatura. La práctica docente en esta escuela normal es igual a la que se hacía antes de que se implementara el plan de estudios 1999.

La perspectiva de los estudios que aquí se abordó se inscribe en el trabajo académico, un campo reciente de la investigación educativa. Los aportes de las producciones coinciden en que el trabajo académico no se reconfigura por decreto ni porque las normas sean impuestas, aun cuando esto sea deseable para las autoridades y los directivos de normales y UPN. Por el contrario, se piensa que el cambio en el trabajo académico de los profesores es resultado de un proceso de formación y reconstrucción de representaciones y expectativas, en las cuales converge el plano meramente individual hasta llegar al espacio social del trabajo, en donde la representación se torna un asunto público, difundido y transmitido entre los docentes de una disciplina o de diferentes academias y distintos grupos de poder.

### *Estudios de seguimiento y evaluación institucional*

Son varios los trabajos aquí inscritos y diversos los niveles analíticos, pero su elemento común es la profundización de lo que ocurre en la vida institucional de normales y UPN. Por eso, los estudiantes de licenciatura o maestría, los planes de estudio, la práctica docente en las normales y la práctica docente que desarrollan los egresados de un programa, aparecen como ejes analíticos que configuran los estudios de seguimiento y evaluación institucional de la década. La evaluación de los programas de educación superior realizada en las décadas pasadas, se elaboró a partir de estudios de seguimiento de egresados, privilegiando sobre todo el mercado de trabajo y la perspectiva cuantitativa. Contrario a esto, los estudios de seguimiento desarrollados en la década 2002-2012 muestran una tendencia cualitativa importante, pero también la vigencia de los estudios de corte cuantitativo. En los últimos años proliferan diversos procedimientos para recuperar informaciones de los egresados de algunos programas educativos. Por ejemplo: se administran cuestionarios a los egresados en los centros de trabajo o domicilio; se organizan reuniones de egresados para administrar el instrumento, se forman grupos y se diseñan instrumentos para insertarlos en plataformas virtuales de las instituciones educativas. Los trabajos de Figueroa M. (2000), Solís (2007), Ochoa (2005) y Sosa F. y Flores (2009) coinciden en estudiar los procesos de profesionalización de los docentes de las escuelas normales, a través de analizar la práctica docente que realizan estos sujetos.

Figueroa M. (2000) muestra que los procesos de formación de los estudiantes de las escuelas normales son elementos importantes para conocer de qué forma se configura la identidad normalista, por ello el plan de estudios 1997 fue el referente principal en la investigación. Se tomó como referencia empírica los grupos de primero y segundo semestres, así como los de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria, en dos escuelas normales ubicadas en el Estado de México, además de los *profesores de las asignaturas*. De ahí que, las prácticas académicas de los docentes de normales, y los deseos y expectativas de los estudiantes fueron los instrumentos para analizar dicho proceso. La autora señala que el modelo de formación de normales fue construido al margen de los actores principales e impuesto bajo tensiones. Agrega que la formación profesional del docente de normales no se correspondía con los propósitos curriculares del plan de estudios y, menos aún, con las actividades académicas que habría que experimentaren las escuelas de práctica. Las prácticas pedagógicas que se le



demandan al estudiante en formación no siempre se corresponden con las del ejercicio real en la escuela primaria. Por eso, hablar de formación de docentes implica incursionar a un campo polémico y, en términos teóricos, todavía en construcción. La autora alude que el tipo de formación que se ofrece, en las dos escuelas normales, se ha caracterizado por la homogeneización de las prácticas y los discursos que se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. La búsqueda de recetas mágicas de cómo ser maestro es la tónica, resultado de una formación con enfoque positivista.

Solís (2007) profundiza en la dinámica institucional en una escuela normal del Estado de México. Específicamente se interesó por conocer la práctica profesional de los docentes que laboran en ella. La autora parte del supuesto que la formación profesional es la influencia básica en las formas de significar la práctica profesional. Dadas las diferencias formativas de los docentes, la escuela normal se optó por estudiar dos grupos de docentes: los de extracción normalista y los universitarios. Las categorías analíticas que consideró en la investigación fueron: organización, trabajo, expectativas y noción de lo político. De ahí, la riqueza que presenta este trabajo es fundamental en el aporte a este campo.

El trabajo de Ochoa (2005) analiza el proceso de profesionalización de las docentes en una escuela normal donde se estudia la licenciatura en educación preescolar. La práctica docente y la práctica laboral fueron las categorías que principalmente analizó. Las academias de especialización y el trabajo en aula fueron los medios para recuperar información de ambas categorías. De ello resultaron dos aspectos principales: hay un cambio conceptual en el discurso de las docentes, en las academias donde participan, pero en la práctica docente se observa lo contrario. Es frecuente encontrar en las educadoras un discurso conceptual en “vacío”, debido a las condiciones contextuales donde laboran. Por eso es comprensible lo que señala Ochoa (2005), en relación con el proceso profesionalizador de las docentes en esta escuela normal.

El trabajo de Sosa F. y Flores (2009) indica que las prácticas docentes de una escuela normal de Chihuahua han sido diversas y cambiantes, así que consideraron pertinente profundizar en el aquí y en el ahora de las prácticas docentes en una escuela normal de ese lugar. Es de señalar que estas autoras estudian la práctica docente, de los formadores de docentes, desde una visión cuantitativa.

Los trabajos desarrollados por Teutli (2002), Ibáñez (2009), Oikión (2008), Furlán (2005) y Martínez (2005) forman el bloque de contribuciones que realizan estudios de seguimiento y evaluación relacionados con los planes de estudio



de la licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en educación secundaria. La investigación de Oikión (2008) subraya que se establecieron dos categorías analíticas, relacionadas con el objeto de estudio: *currículum* y profesión. Por ende, hace un recorrido sociohistórico con el fin de destacar los procesos y las implicaciones que surgieron cuando la SEP decidió cambiar el plan de estudios de educación normal, con la intención de profesionalizar al magisterio (acción que formaba parte de la política educativa denominada “revolución educativa”). El autor alude que el estudio rescata las implicaciones que trajo consigo la formación de maestros de las escuelas normales y la cultura de la comunidad normalista. Una de ellas fue detonar el interés por realizar estudios de posgrado y el reencuentro entre normalistas y universitarios, lo cual puso en tela de juicio las diferencias y similitudes formativas de ambos. La reconstrucción que Oikión (2008) realiza es un compendio de situaciones y reflexiones sucedidas hace 28 años, aspectos que trata de una manera magistral.

Los aportes de Teutli (2002) resultan del estudio que realizó en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. El autor señala que el tema central del estudio es el desarrollo curricular, entendido éste como el proceso de dar vida y movimiento al currículo a través del trabajo y la variedad de prácticas que directivos, maestros y alumnos realizan al operar el plan. Por tanto, recoge experiencias y opiniones que revelan los avances, los logros, los problemas y las dificultades que en la continuidad van encontrando los sujetos. Enfatiza que la puesta en marcha del plan de estudios 1997 dinamizó la vida académica de las escuelas normales. La mejora de los procesos académicos es la política que establece este nuevo modelo de formación. El autor concluye que el balance es positivo, ya que se percibe el desarrollo del perfil de egreso. Sin embargo, se vislumbraron dos desafíos importantes, relacionados con los procesos de formación de los alumnos y de los docentes. Las formas de trabajo y de asumir la planeación, y el desarrollo y la evaluación son las debilidades en esta institución.

El trabajo de Ibáñez (2009) analiza, de manera puntual, el plan de estudios 1999, de la licenciatura en educación secundaria, y enfatiza la formación docente en la especialidad de formación cívica y ética. Señala que el plan de estudios de la licenciatura concuerda con el plan de estudios de secundarias.

Uno de los autores más críticos de la licenciatura en educación secundaria es Furlán (2005). Esto se refleja en su estudio sobre la formación de profesores frente a los problemas de indisciplina y violencia. Principalmente, este estudio es de seguimiento del proceso de operación del nuevo *currículum*, dentro de una

escuela normal ubicada en la Ciudad de México, y en las secundarias donde los estudiantes realizan sus observaciones y prácticas. La materia Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo (ASIR), es el medio por el cual logra dilucidar algunos elementos que conforman la brecha entre “buenas intenciones” (prácticas habituales) y los “acuerdos funcionales” (costumbres y hábitos). Debido al interés por la temática de ASIR, el autor se centra en conocer las prácticas habituales de los docentes de las escuelas secundarias, frente a los comportamientos que perturban su labor.

Los estudios de seguimiento y de evaluación institucional de Constantino (2002), Arenívar (2003), Galicia (2005), López (2005), Figueroa (2005), Salazar (2006), Acevedo (2007), Ñíguez, Trujillo y Gómez (2007) y Rodríguez (2007, 2009) analizan el desempeño profesional de los asesores de la UPN y el de egresados de la misma institución.

En su estudio, Constantino (2002) habla del desempeño profesional de los egresados de la licenciatura de la UPN, ubicada en el estado de Morelos. La autora consideró el efecto de las licenciaturas con base en el tipo de actividades o cambios en el desempeño profesional de los egresados, actitud frente al trabajo, valoración personal y prestigio. Los desempeños de los egresados se describieron a partir de las informaciones proporcionadas por los egresados.

El trabajo que desarrolla Arenívar (2003) trata sobre el desempeño profesional del asesor de la licenciatura en educación plan 94 y el desempeño profesional de los egresados de la licenciatura. El método estadístico utilizado en el estudio es el descriptivo, ya que se toma en cuenta las actividades cotidianas, las relaciones personales y la forma de evaluar. El estudio se realizó en una sede de la UPN, situada en la ciudad de Chihuahua. Algunos de los hallazgos advierten que: el egresado presenta graves dificultades para “bajar” la teoría a la realidad escolar y el desarrollo de investigación en la UPN es nulo, pues lo único que contribuye esta actividad, es las tesis de maestría de los estudiantes.

Galicia (2005) aborda la formación de los docentes indígenas de la región de Tehuacán, Puebla. Recupera las formas de incorporación de los docentes a las licenciaturas de la UPN, a través de los relatos de los sujetos de estudio. Un punto de convergencia en las historias personales, fue que el docente indígena partía de una idea romántica para ayudar a su comunidad, además de civilizarla e incorporarla en el progreso, pero esta posición cambió cuando ingresaron a la UPN (ahora reconocen y valoran a las comunidades de manera diferente).

López (2005) estudia los procesos de inserción y formación profesional de los profesores indígenas en las dos últimas décadas. Hubo 19 observaciones de los

cinco profesores indígenas que estudian en la modalidad escolarizada en la UPN Ajusco. Esta información delineó las trayectorias formativas de los cinco casos. Los procesos de incorporación de los docentes a la licenciatura presentan coincidencias, pero también diferencias sustanciales. La formación de docentes indígenas es un tema novedoso y reciente que, en un futuro no lejano, puede conformar un campo de conocimiento en el área de procesos de formación.

Figuroa (2005) desarrolla su estudio en la unidad UPN, en la ciudad de Puebla. Con este estudio se buscó detectar con los asesores, el grado de conocimiento que éstos tienen respecto al rol de desempeño en el aula. Los resultados del estudio mostraron que en educación preescolar y educación primaria existen grandes problemas de formación. Uno de ellos, relacionado con el tipo de estudiantes que ingresan a estas licenciaturas y otro, respecto a la formación docente y la experiencia del asesor. Todo ello ha generado una débil formación en los egresados de las licenciaturas.

Salazar (2006) estudia la licenciatura en educación del plan de estudios 1994 de la UPN; particularmente se concentra en analizar el desempeño de los asesores y la relación de éstos con la formación del profesorado de educación básica. Se diseñaron instrumentos para recuperar la información de los desempeños.

Acevedo (2007) reconoce que uno de los indicadores para dar a conocer la eficiencia de las instituciones, son los estudios de trayectorias escolares. De ahí, la importancia de explicar el recorrido que se espera de los estudiantes durante su permanencia en la escuela. La autora recopiló, de manera sistemática, la información sobre las características, las actividades y los logros institucionales, por lo que en su trabajo expone una serie de juicios acerca de la eficacia.

El libro de Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007) despliega cómo llevaron a cabo el seguimiento de egresados en una escuela normal ubicada en Veracruz. El estudio estuvo orientado a caracterizar la práctica docente de los maestros noveles, egresados de la licenciatura en educación primaria. Los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura fueron los indicadores para lograr dicha caracterización. Una de las conclusiones que señalan las autoras, es que la práctica de los egresados de la primera generación de la licenciatura no es del todo congruente con el perfil de egreso, pues la variable del desarrollo profesional intervino en los sujetos una vez egresados de la licenciatura.

Para Rodríguez (2009) es claro que las licenciaturas de la UPN no se proponen la formación de maestros, y menciona que eso es un atributo de las escuelas normales. El estudio de la autora consistió en analizar las formas de los egresados

de la UPN Ajusco, quienes lograron vincular su formación con el ejercicio magisterial que el empleo le demanda, buscando el sentido que atribuyen a la práctica docente y a su rol como maestros. Algunos de los hallazgos de la investigación de Rodríguez (2007) fueron los siguientes: las egresadas intentan dar a su práctica una orientación distinta de la que se atribuye a los maestros normalistas, procurando incorporar otros elementos que retoman de los saberes proporcionados por las licenciaturas que estudiaron en la UPN, y construyendo estrategias derivadas de las formas de trabajo que ellas experimentaron cuando eran estudiantes de la universidad. Para las egresadas, la docencia no es un apostolado sino una acción social con implicaciones políticas y culturales.

En suma, el campo de la investigación educativa con respecto a los estudios de seguimiento y evaluación institucional, es amplio y poco explorado. Con el desarrollo e inserción de nuevas tecnologías en la práctica educativa el seguimiento, la actualización y discusión complejizan más este fenómeno. La posibilidad de que los docentes discutan y compartan sus experiencias sobre las especificidades de su labor en tiempo real significa un reto con fronteras poco definidas, pero que sin duda invitan al diálogo entre maestros, sea a manera de colegio o a manera de seminarios. Por otra parte, en algunos de los estudios de seguimiento de egresados y realizados en la UPN, las tesis de maestría unieron datos estadísticos con análisis de carácter cualitativo, mientras que los trabajos efectuados en el seno de las escuelas normales se caracterizaron por quedarse en planos descriptivos. Esta diferencia, probablemente es resultado del interés que existe entre algunos cuerpos académicos por cumplir con disposiciones o normas de producción y eficiencia, que no siempre significan el desarrollo de trabajos que aporten al conocimiento. Una coincidencia de los trabajos en el plano metodológico es la ausencia de criterios utilizados para el desarrollo de los estudios de seguimiento y de los estudios de trayectoria. El seguimiento de lo que sucede en la vida de las instituciones formadoras del magisterio en México es sustancial para determinar los logros y los retos a los que se enfrentan la educación nacional. Es necesario impulsar investigaciones que trasciendan lugares comunes como la eficiencia terminal, los problemas de deserción, el porcentaje de ingreso, etc., todo ello analizado desde parámetros sexuales, étnicos, culturales y de edad e, inclusive, históricos. Otro elemento que es necesario destacar sobre el ámbito del seguimiento y la formación docente es el desarrollo de estudios sobre la práctica docente con carácter descriptivo; muchos evidencian que la capacitación de formadores educativos se desarrolla paralelamente a la de sus estudiantes. Es decir,

muchos de los profesores parten de programas, lecturas y del el propio bagaje para formarse a la par de los que estudian en las normales.

## Balance

¿Por qué lo sociohistórico en el campo de los procesos de formación? Mirar al pasado para explicar cómo se ha desarrollado el proceso profesionalizador de la formación docente en México, es un elemento característico de las investigaciones consideradas en este campo. El marco sociohistórico ha sido una característica presente, de manera sistemática en todos los trabajos, aunque sólo en pocos casos su origen e intencionalidad son reflexionados. De igual manera, la trayectoria, la política e identidad se configuran alrededor de los estudios de carácter sociohistórico, pues este campo no considera a los formadores de docentes —individuos, instituciones y gobierno— como entes solitarios, sin vida, sino como parte de procesos complejos. El estudio de las dimensiones que componen este campo (política, economía y sociedad) no puede ser analizado de forma aislada, sino que se concatenan como procesos diacrónicos tan complejos como la sociedad en que se manifiestan. Por tanto, el análisis del contexto sociohistórico no debería ser un elemento introductorio o un requisito que distinga un documento académico de uno de carácter ordinario. En otros casos se agotaron los análisis de carácter sociohistórico en un solo apartado y quedó de lado el resto del texto, hecho que sin duda limita la riqueza de los análisis ahí contenidos, pues no fueron puestos en diálogo con las aportaciones o propuestas planteadas a lo largo del texto.

Muchos de los recorridos sociohistóricos, incluidos en la producción recuperada, parecen apéndices de poca sustancia en cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados en cada texto. Sin embargo, respecto a lo registrado en las pasadas décadas se evidencia un cambio sustancial en el conocimiento sociohistórico sobre la formación docente en México. Otros, sobre todo las tesis doctorales, de manera singular aportan al campo de conocimiento sobre los procesos de formación. En el libro *La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Sujetos de la educación y formación docente*, de Ducoing y Landesmann (1996), se consideró que los estudios históricos de la época, *lejos de conformar un panorama global de la historia de la formación, representan producciones significativas para la comprensión de las instituciones y los*

*procesos sociales y educativos actuales y, por tanto, construcciones sobre determinados campos de la formación* (Ducoing y Landesmann, 1996). Posteriormente, en el tomo II de *Sujetos, actores y procesos de formación*, se destaca el trabajo de Arnaut como el único autor que profundizaba respecto a la profesionalización de la formación docente en México. Particularmente, en su acepción aparece la profesionalización como un impulso por elevar a las normales al mismo rango académico que las universidades. En contraparte, en la década de estudio 2002-2010 se plantea la profesionalización como un objeto de conocimiento. Todo ello, impulsado principalmente por Ducoing, Arnaut, Cruz P., Molina, Izaguirre, Ortega, Cervera, Fernández, Fortoul, Cacho, Güemes, Castañeda, Villalpando y Juárez, investigadores que han construido una visión global de lo sucedido con los procesos de profesionalización, formación y seguimiento, a finales de los siglos XIX, XX, y principios de la década actual.

Por consiguiente, la concatenación de estos estudios ha permitido desarrollar un panorama sociohistórico novedoso, en el cual se discutió no sólo el proceso de profesionalización de la formación docente en México, sino que también se contrastó con las distintas visiones sobre lo que la profesionalización y el mejoramiento de la formación de docentes significan; todo, a la luz de distintas posiciones políticas, económicas y sociales que impulsaron estos esfuerzos.

En contraparte, no podemos negar la existencia de estudios que pretenden incursionar en la profesionalización y formación, y en el seguimiento educativo nacional, sin siquiera considerar la necesidad de echar un vistazo a los elementos que comprenden el acaecer histórico de la formación. En algunos otros casos se ha confundido el rescate de una visión histórica con el llamado nostálgico a los viejos tiempos; se evidencia el anhelo al retomar imágenes pasadas sobre lo que significa ser docente y el valor de su trabajo, se idealiza el respeto y se subraya el papel social del magisterio. Estas reflexiones quedan en el plano anecdótico y no logran —o no se atreven— proponer una verdadera discusión sobre la formación docente en México.

Por otro lado, es necesario recordar que en la década de 1980 destacó la ausencia de investigaciones emanadas de las escuelas normales y UPN, por lo que se hizo un llamado a estas instituciones para impulsar la producción de sus academias y unidades y áreas de investigación. Este llamado causó eco en normales y UPN, con lo cual se logró un avance importante en el desarrollo de investigaciones educativas en esta área de conocimiento.

En la conformación de los estados del conocimiento 1992-2002 mostraron 66 producciones emanadas de normales y UPN, principalmente; destacaron aquellas normales y sedes de UPN ubicadas en el Distrito Federal, Jalisco y Estado de México. Ello generó que el campo de la investigación sobre el desarrollo sociohistórico, de formación y seguimiento presentara una abundante discusión en torno a lo que sucedía dentro de las principales instituciones formadoras de docentes en México. Tocante a la década 2002-2011, después de una acuciosa búsqueda de fuentes que dieran indicios sobre la producción académica normalista, se detectó un alarmante retroceso, pues la reflexión sobre los procesos de formación desde las normales quedó en el abandono. Los estudios de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempeño profesional han sido quizás el único aporte sustancial de las normales y de algunas producciones de egresados que abordan el caso de la UPN. Sin embargo, según se refirió, éstos se quedan principalmente en un plano descriptivo, donde no se genera la discusión y reflexión sobre el tema. Al respecto, debe considerarse que las normales y UPN son instituciones que poseen historias distintas en contextos diversificados. Las normales forman para la educación inicial docente y la UPN forma profesionales de la educación a nivel nacional con la licenciatura que oferta en Intervención Educativa y con licenciaturas disciplinares especializadas en educación. Además, la UPN tiene como funciones la homologación de profesores en servicio, que poseen una formación inicial en la docencia pero que no cuentan con el grado de licenciatura, y ofrece posgrados para el desarrollo de profesionales de la educación en diferentes niveles educativos.

Desde este panorama, y siguiendo la línea de Villalpando (2005), se está convencido de que toda labor debe realizarse por ella y misma, y la investigación educativa no es la excepción. Finalmente se resuelven algunas preguntas planteadas a lo largo de capítulo, pero surgen nuevas preguntas: ¿Los procesos de la formación docente son exclusivos de las Normales y UPN? ¿Qué queda de la escuela después de la escuela? ¿Los modelos de ingreso a la vida académica en las escuelas formadoras de docentes son los que permiten que estén los “mejores” docentes? Y, ¿hasta dónde la descentralización educativa de los estados favorece o no la implementación de políticas educativas nacionales e internacionales en Normales y UPN? Para los autores queda claro que la connotación de Normales y UPN son dos instituciones que históricamente dedican su esfuerzo al desarrollo de la formación docente, pero se afirma, por referencia sociohistórica, que no todas las Normales son iguales y que las UPN en cuanto sedes también lo sean. Los contextos son diversos y también sus historias.



Por último, se confirma que el fundamento del campo fueron 78 producciones, entre las que se encuentran 6 tesis doctorales, 13 tesis de maestría, 16 libros, 10 capítulos de libro, 6 ponencias y 27 artículos. Las instituciones de procedencia de las producciones son universidades, institutos tecnológicos, centros de investigación y 4 escuelas normales: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad La Salle México, Universidad La Salle Guadalajara, Colegio de México, Colegio Mexiquense, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Estudios Educativos, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Veracruzana, Benemérita Escuela Normal de Jalisco, Escuela Normal de Sonora, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderrain”, Escuela Normal Oficial de Guanajuato., la DGEDAM, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación de Jalisco, UPN Ajusco, y las sedes de Puebla, Morelos, Guanajuato y Chihuahua. En especial, las aportaciones de la UNAM destacan por su amplia producción, aportación y difusión. Al igual que hace tres décadas, esta casa de estudio se interesó más por lo sucedido en las normales, que los propios docentes-investigadores normalistas e investigadores de la UPN.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo Dávila, Alma Delia (2007). “La Universidad Pedagógica Nacional, un contexto para evaluar trayectorias escolares”, en *Entre Maestros*, vol.7, núm. 22, México: UPN.
- Álvarez García, Isaías (2002). *Nuevos sistemas de formación docente para la educación básica en un nuevo siglo*, México: Taller Abierto.
- Aragón Pérez, Ricardo; María Antonieta Mexía Soler (2009). Historia del magisterio en Sonora. El caso de José Lafontaine, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Arenívar Zamarrón, Armando (2003). “Formación docente y el desempeño profesional de egresados de UPN”, Maestría, UPN, México.
- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México: SEP (Cuadernos de discusión 17).
- Arnaut, Alberto. (2008). *Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México*, México: SEV.



- Ávalos Lozano, María Dolores (2009). “La maestría en educación básica y las prácticas institucionales en las escuelas normales públicas del Distrito Federal”, en *Pampedia*, núm. 5, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Ayala Sánchez, Felisa (2010). “El trabajo académico de los formadores de docentes. Representaciones sociales de su organización”, Doctorado en Ciencias de la Administración, UNAM, México.
- Barba, Bonifacio; Zorrilla, Margarita (2010). “Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores”, en *Fronteras Educativas: Sinéctica*, núm. 30, México: Iteso.
- Barba, Bonifacio (2010). “Entre Maestros: Reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, México: COMIE, pp. 251-275.
- Cacho Alfaro, Manuel (2004). “Profesores, trayectoria e identidades”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxiv, núm. 3, México, pp. 69-111.
- Castañeda Rincón, Javier (2004). “Formación de profesores de geografía en la escuela normal superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. ix, núm. 23, México: COMIE, pp. 975-1004.
- Castañeda Salgado, Adelina; Rubén Castillo Rodríguez y Xóchitl Moreno Fernández (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, México: SEP (Cuadernos de Discusión 15).
- Castillo Villagómez, Rebeca (2010). “La formación docente normalista mediante el proceso de acompañamiento pedagógico”, Maestría en Pedagogía, UAM Aragón, México.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Romualdo López Zárata (2005). *Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, México: Universidad Veracruzana.
- Cervera Delgado, Cirila; Ma. Elena Estrada Meza (2006). “Los distintos caminos de la formación y el trabajo docente en la comunidad rural. El caso de tres maestras de Guanajuato de mediados del siglo xx”, en *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, México: UGTO, pp. 95-105.
- Civera Cerecedo, Alicia (2006). “La coeducación en la formación de maestros rurales en México 1934-1945”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, México: COMIE, pp. 251-275.
- Civera Cerecedo, Alicia (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros rurales en México 1921-1945*, México: El Colegio Mexiquense.

- Constantino Castro, Hilda (2002). "Los maestros entre la inercia y el cambio", en Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena (coords.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, Morelos: UNAM.
- Cruz Bustos, Rodolfo (2008). "Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto", en *Tiempo de Educar*, vol. 17, núm. 9, México: UAEMEX, pp. 83-118.
- Cruz Pineda, Ofelia (2000). "Puntos Nodales en la Historia de la Formación de los Docentes de Educación Básica: El caso de México", v *Congreso Centroamericano de Historia*, Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Cruz Pineda, Ofelia (2007). "La reforma del profesorado: Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006", Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Ducoing Watty, Patricia (2004). "Origen de la Escuela Normal Superior de México", en *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 39-56.
- Ducoing Watty, Patricia (2010). "Quehaceres y Saberes educativos del Porfiriato", Doctorado, UNAM, México.
- Espinosa Carbajal, María Eugenia (2008). "El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 2-14.
- Esteve, José Manuel, S. Franco y J. Vera (1995). *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona: Anthropos.
- Figuroa Millán, Lilia Magdalena (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxx, núm. 1, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 117-142.
- Figuroa Perucho, Alejandro (2005). "La aplicación del modelo institucional para la formación de docentes en la Unidad UPN 2011", Maestría, UPN, Puebla.
- Fortoul Ollivier, María Bertha (2005). "El estudiante normalista: su concepción de lo educativo", Doctorado en Educación, Universidad La Salle, México.
- Furlán Alfredo (2005). "Entre las 'buenas intenciones' y los 'acuerdos funcionales.' El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.10, núm. 27, México: comie, pp. 1083-1108.
- Galicia Valerio, María del Carmen (2005). "La aportación de las trayectorias docentes y sus saberes en la formación profesional indígena", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectoria y formación profesional*, México: UPN, pp. 185-205.

- Garduño Estrada, León; Marco Carrasco Pedraza y Kristiano Raccanello (2010). “Los formadores docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla”, en *Perfiles educativos*, vol. xxxii, núm. 127, México: UNAM, pp. 85-104.
- Güemes García, Carmen Raquel (2007). “Identidades, Procesos e Institución. El caso de la normal de especialización”, Doctorado, UNAM, México.
- Huerta Centeno, Aída Selene (2006). “Trayectorias académicas, el ingreso de profesores a la escuela normal superior de Jalisco”, Doctorado, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Ibáñez Pérez, Raymundo (2009). *Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria 1984-2006*, México: UPN.
- Íñiguez Reyes, María Eugenia, María Eugenia Trujillo Ronzón y Lucio Gómez Pazos (2007). *Fortalezas y debilidades de la formación docente*, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Izaguirre Fierro, Rosario Olivia; Abel Leyva Castellanos y José Galaviz Rivera (2009). “Los rostros de las profesoras mexicanas: una historia de los valores de la profesión desde la narrativa mexicana”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Izquierdo S., Miguel Ángel (2009). “La Universidad pedagógica nacional en Morelos: entrando a la madurez”, en Adelina Arredondo (coord.), *Historias de instituciones y de profesiones de maestros*, México: Juan Pablos Editor.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana; Manuel Alejandro Hernández Ponce (2007). *Las escuelas normales y la formación de maestros: Elementos para el diagnóstico. Diseño curricular del Programa de Maestría en Gestión de la Escuela Pública*, México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2006). “Transformación de significados culturales relativos a la investigación: Comunidad de investigadores normalistas”, Doctorado, Universidad La Salle Guadalajara, Jalisco, México.
- Juárez, Rodríguez, Julia Adriana (2005). “Transformación de significados culturales relativos a la investigación: comunidad de investigadores normalistas”, en María Guadalupe Moreno Ballardo, *Haciendo camino en la investigación educativa*, México: Universidad La Salle Guadalajara, Jalisco.
- Larios, Martha Esther; Guillermo Hernández (2008). “Proceso histórico y formación docente. La escuela Normal de Educadoras en Chihuahua, 1929-1934”, en *Revista de Investigación científica*, vol. 3, núm. 4, México, pp.1-14.
- Larrauri Torroella, Ramón (2004). “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el estado de México”, en *Revista Lati-*

- noamericana de estudios educativos*, vol. xxxv, núm. 1-2, México: COMIE, pp. 89-126.
- López Marcos, Eustacio (2005). "Procesos de inserción y formación de docentes indígenas en dos licenciaturas de la UPN", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia: Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Loo Almaguer, Adriana Verónica (2005a). "Análisis de los procesos de formación de la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de México, Generación 2000-2002, desde la perspectiva de los docentes", Maestría, UNAM, México.
- Loo Almaguer, Adriana Verónica (2005b). "Procesos de formación y trayectorias académicas en un programa de maestría en educación normal", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia: Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Loredo Enríquez, Javier (2010). *Diagnósticos de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal*, México: DGENAM.
- Macías Duarte, Claudia Patricia; Jesús Enrique Mungarro Matus (2009). "Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del centro Regional de Educación Normal, "Rafael Castañeda", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Martínez Rosas, José Luis (2005). "Análisis de modelos prácticos. De aprendizaje y de enseñanza de los sujetos en formación" en *Paideia*, núm.1. México: UPN Guanajuato.
- Maya Alfaro, Olga Catalina; Ernesto Zenteno Ávila (2002). "Las escuelas normales: espacios de tensión y controversia", en Teresinha, Bertussi y Roberto González Villarreal, *Anuario educativo Mexicano: visión retrospectiva*, tomo I, México: UPN y La Jornada Ediciones, pp.140-155.
- Maya Pérez, Eloy (2008). "Formación docente con enfoque intercultural bilingüe: El caso de la Escuela Normal Valle del Mezquital", Maestría, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). "Formar para la Docencia. Una aproximación al trabajo de los Asesores y tutores en la Escuela Normal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.12, núm. 33, México, pp. 487-512.
- Mercado Cruz, Eduardo; Inés Lozano Andrade (2011). "Hacia un replanteamiento de la formación inicial de los profesores de secundaria. Cierre y punto de partida", en Inés Lozano Andrade y Eduardo Mercado Cruz (coord.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, México: Díaz de Santos.

- Molina Gómez, Daniel (2007). “La formación de maestros de educación física en México. De principios a mediados del siglo xx”, Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Montero Tirado, María del Carmen; Rocío Verdejo Saavedra (2006). “Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social”, en *Entre Maestros*, vol. 6, núm. 18, México: UPN.
- Mungarro Matus, Jesús Enrique (2009). “La Profesionalización de los Docentes de las Escuelas Normales de Sonora”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Ochoa Franco, Julio Rafael (2005). “El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectoria y formación profesional*, México: UPN.
- Oikión Solano, Edgardo (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México: UPN.
- Pérez Jiménez, José Ariel; Amelia Hortencia Aguilar Guadarrama y Francisco Nájera Ruiz (2003). *El desafío de la calidad en el posgrado para educadores*, México: SEP (Cuadernos de discusión 11).
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa (2007). “La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial. El caso de las egresadas de la UPN Ajusco”, Maestría, UNAM, México.
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa (2009). *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial. El caso de las egresadas de la UPN Ajusco*, México: UPN.
- Rojas, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México: Pomares.
- Rosas, Lesvia (2001). “La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxi, núm. 2, México, pp. 9-58.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: Fundación para la Cultura del maestro y Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Salazar Silva, María de Lourdes (2006). “La licenciatura en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de educación básica”, Maestría, UNAM, México.
- Sánchez Lissen, Encarnación (2009). “Mitos y realidades de la carrera docente”, en *Revista de Educación*, núm. 348, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Secretaría General Técnica, pp. 465-488.

- Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo; Víctor Manuel Ponce Grima (2007). “Desafíos para el sistema investigativo estatal”, en *Revista Educar*, núm. 40, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Solís Vanegas, Irene (2007). “Significados de la práctica docente en profesores de escuelas Normales: Normalistas y Universitarios”, Maestría, UNAM, México.
- Sosa Fierro, Anabell; Rosalba Flores Zubia (2009). “Prácticas docentes en la BYCENECH. Un estudio cualitativo”, en *Seguimiento y Evaluación*, núm. 1, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, pp.7.
- Sosa Shamán, Carlos (2007). “Políticas sobre formación de docentes: De educación básica en el estado de Guanajuato 1989-2006”, en *Paideia*, núm. 3, España, pp.20-30.
- Street, Susan (2009). *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación. Foros Regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Tapia Guerrero, Alberto (2005). “Impacto de la primera generación de maestría en pedagogía en el ámbito institucional”, Maestría, Escuela Normal Oficial de Guanajuato, México.
- Teutli Colorado, José Delfino (2002). *Seguimiento y evaluación de la aplicación del plan de estudios de 1997 de la licenciatura en educación primaria*, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Toledano Pérez, Manuel (2008). “Políticas y tensiones en el Proceso de Profesionalización Docente en Hidalgo. Una Agenda Política Educativa”, Doctorado, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México.
- Torres Hernández, María de la Luz (2009). *Los Aprendizajes del Cuerpo en la Escuela Mexicana*, México: Taller libro abierto.
- Villalpando Aguilar, Mayela Eugenia (2005). “La formación en posgrado y la profesionalidad docente ¿Qué queda de la escuela después de la escuela?”, Doctorado, Universidad La Salle Guadalajara, México.

### ***Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo***

- Aguilar Nery, A (2004). “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, México: COMIE, pp. 39-59.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión*, México: SEP Biblioteca normalista.
- Baert, Patrick (2001). *La teoría social en el siglo xx*, España: Alianza.
- Ducoing Watty, Lilly Patricia; Monique Landesmann Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.

- Ducoing Watty, Lilly Patricia (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: COMIE (La investigación educativa en México 1992-2002).
- Ferry, Guilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona: Paidós Educador.
- Ferry, Guilles (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gurvitch, Georges (1955) “Le concept de structure sociale”, en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 19, Paris: Cahiers Internationaux de Sociologie, pp. 3-44.
- Gadamer Hans, Georg (2001). *Verdad y método I, 9ª edición*, Salamanca: Sígueme Ediciones.
- Giménez Montiel, Gilberto (1995). “Situación actual y perspectivas de la investigación sociológica”, en Juan Felipe Leal y Fernández y Alfredo Andrade Carreño (coord.), *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*. México: UNAM y UAM-A, pp. 193-203.
- Honore, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Juliá Díaz, Santos (2006). *Historia social/sociología histórica*, Madrid: Siglo XXI.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*, México: SEP.
- Passeron, Jean-Claude (1991). “Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel”, en Gilberto Giménez Montiel, *La situación actual y perspectivas de la investigación sociológica. Estudios de Teoría e Historia de la Sociología en México*, México: UNAM y UAM-A, pp.201-203.





## CAPÍTULO 5

### FORMACIÓN Y PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS E INSTITUCIONALES: UNIVERSIDADES

Victoria Elena Santillán Briceño<sup>1</sup>

Esperanza Viloria Hernández<sup>2</sup>

Graciela Cordero Arroyo<sup>3</sup>

#### Introducción

En el anterior reporte de los estados del conocimiento (Ducoing, 2005) se establecieron los primeros referentes conceptuales significativos de cinco categorías centrales: la formación universitaria; las políticas y procesos de institucionalización; el campo de la educación y la pedagogía; los modelos y propuestas de formación universitaria en educación; y, la profesionalización de la formación universitaria en educación. En el caso particular de la categoría “Formación universitaria”, la aproximación conceptual propuesta de formación profesional partía de una visión heterogénea con una amplia gama de elementos, aspectos y procesos asociados a las políticas educativas, los procesos institucionales, los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular,

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California.

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Baja California. Se agradece la colaboración de Cynthia Yanett Beltrán Orozco y María del Ángel Vázquez Cruz, estudiantes de la misma universidad, que apoyaron la realización de este trabajo.

así como, las condiciones materiales para el quehacer de los actores implicados en las instituciones de educación superior.

Derivado del análisis de los aspectos asociados a la formación profesional se estableció la idea de movimientos y cambios en los procesos implicados en los modelos formativos. Esta idea permitió establecer la categoría de tendencias en la formación, que aporta el uso de atributos en términos de un esquema ordenador para efectuar múltiples lecturas de los procesos sociohistóricos e institucionales (estado, universidad, dependencia, carrera) de la formación universitaria en educación. Ello facilitó establecer el papel fundamental de las políticas y su influencia en los procesos de institucionalización de la formación universitaria. En el reporte Ducoing (2005), entre los elementos identificados en el proceso de institucionalización, se consideró la definición de un proyecto académico de formación profesional sustentado en un conjunto de valores, ideales y objetivos intelectuales compartidos, e históricamente situado en un contexto socioeconómico y cultural específico. Los ejes de dicho proyecto serían: a) la universidad y su origen en el contexto de la educación superior (nacional, estatal o regional); b) origen y desarrollo de los modelos de formación en educación institucionalizados por las correspondientes dependencias; y, c) el modelo vigente de la licenciatura en educación.

Con respecto al campo de la educación y la pedagogía, desde hace una década se observa un planteamiento en torno a la situación de la pedagogía como disciplina académica y su inserción en el espacio universitario, lo cual en su momento permitió delimitar situaciones clave en el desarrollo del campo del conocimiento y ampliar la mirada sobre la formación universitaria en educación. En cuanto a la profesionalización de la formación universitaria en educación, se estableció la relevancia de las relaciones entre disciplina académica, desempeño profesional y demanda laboral, así como los procesos y las dimensiones de esta articulación en los modelos de formación universitaria y sus tendencias hacia el futuro.

Con el propósito central de exponer la producción investigativa en el campo de la formación en educación y los procesos sociohistóricos institucionales —en particular en el espacio de la universidad—, mediante la recuperación y análisis de los diversos trabajos de investigación realizados entre 2002—2012, se identifican dos problemas relacionados con el saber educativo en el espacio de la universidad: 1. La formación de profesionistas de esta disciplina a través de programas de licenciatura y de posgrado. 2. La formación pedagógica del docente de instituciones de educación superior.

Estas consideraciones comprenden dos ejes específicos de análisis: a) la formación universitaria de profesionales en educación —integrado a su vez por dos categorías, la de procesos sociohistóricos de institucionalización de la formación profesional y la de formación profesional en educación en el espacio del licenciatura y del posgrado—; y, b) la formación de docentes universitarios —que comprende tres categorías: análisis de experiencias institucionales de formación pedagógica de los profesores universitarios, investigación en procesos de formación pedagógica de profesores y propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios—, en el plano de la acción intelectual, estas categorías guían el examen de las construcciones teóricas e investigativas aquí reportadas.

Esta exploración se basa en la consideración de un marco referencial concreto, el del campo de la formación en educación, entendiéndose por *campo* un “espacio social específico que designa un conjunto sistemático de relaciones sociales definible sólo históricamente” (Bourdieu, 2000: 14-15) para focalizar la estructura relacional desarrollada en la práctica y, en consecuencia, dimensionar las dinámicas de relación entre las diversas agencias y agentes documentados en las producciones examinadas. Por su parte, las categorías representan los conceptos abstractos con los que los hechos han sido denominados (Strauss y Corbin 1998), que considerando distintas propiedades y dimensiones subrayan las variaciones concurrentes que en conjunto caracterizan el campo de la formación en educación y sus vicisitudes.

### **La formación de profesionistas de educación a través de programas de licenciatura y de posgrado**

Como eje articulador, la formación universitaria de profesionales en el campo de la educación comprende producciones investigativas que desarrollan diversos ángulos de aproximación, entre los que destacan revisiones bibliográficas, estudios exploratorios y descriptivos, así como análisis históricos y comparativos de acercamiento antropológico ubicados en la tradición cualitativa. Al respecto, cada uno de los 40 trabajos aquí referidos aporta enfoques que llevan a la elaboración de interesantes reflexiones particulares que, a su vez, insinúan yacimientos emergentes para la continua indagación del objeto de estudio.

Como eje conductor, la formación profesional refiere la complejidad de procesos de apropiación institucional que condiciona su utilidad como quehacer

social. Esta precisión está coligada a la idea de su desarrollo en el ámbito de lo educativo e institucional para la aplicación de un conjunto de conocimientos y métodos propios de una disciplina a la solución de determinados problemas. Desde este marco se destaca, en el caso de los trabajos aquí considerados, una amplia y fuerte tendencia hacia la formación de tipo teórico-científica y teórico-productivista para la formación de profesionales en el campo de la educación (Ducoing, 2005).

En lo sustancial, la actual prevalencia de estos modelos en los procesos formativos no ha permitido configurar nuevas visiones que modifiquen sustantivamente la noción de formación profesional; por el contrario, ésta se ha visto fortalecida a partir de las actuales políticas educativas, del contexto económico tanto nacional como internacional y del pobre desarrollo científico en el caso de nuestro país.

Las diferentes investigaciones representan un referente constituido por estudios de caso desarrollados en diferentes instituciones y a lo largo de distintas regiones del país. En total, para la atención de este problema se analizaron 40 materiales distribuidos de la siguiente manera: 2 libros, 10 capítulos de libro, 8 artículos arbitrados, 13 ponencias y 7 tesis de grado.

Los autores considerados para el análisis fueron: Hernández (2002); Piñera (2002); Álvarez, Álvarez, Hernández, Pizeta y Sánchez (2003); Barrón (2003); Bonilla (2004); Ruíz (2004); Barrón (2005); Corvera (2005); Gómez (2005); Hernández (2005); Hirsch y Pérez (2005); Serna (2005); Fernández, Reyes, Dávila y Torres (2006); García y Martínez (2006); Sánchez (2006); Solís (2006); Torres (2006); Barrera (2007); Calix y Castaño (2007); Fuentes (2007); Moreno (2007); Navarrete (2007); Negrete y Sandoval (2007); Pérez (2008); Rojas (2008); Yurén y Romero (2008); Cruz (2009); Farján (2009); Félix (2009); Gallegos, Paz y Vázquez (2009); Jiménez (2009); López (2009); Mazo y López (2009); Ramírez (2009); Santa María y Sánchez (2009); Hernández (2011); Santana y Ruvalcaba (2011); Torres (2011); Torres (2011); Zannata y Yurén (2011).

De acuerdo con este marco, el análisis de la evidencia empírica se organiza en torno a dos categorías centrales:

1. Procesos sociohistóricos de institucionalización de la formación profesional.
2. Formación profesional en educación en el espacio de la licenciatura y del posgrado.

### *Procesos sociohistóricos de institucionalización de la formación profesional*

Con base en los conceptos referidos en el Estado del Conocimiento anterior, es importante subrayar que como acción educativa, la educación superior existe como tal a partir de su institucionalización, que comprende los procesos internos mediante los cuales un sistema social establece formas de actuación y orden (Hutcheson, 2000) que regulan su funcionamiento, lo cual legaliza y formaliza su existencia mediante el establecimiento de normas. Por su parte, Loureau (2007) establece que las instituciones surgen como producto de la vida social para hacer frente a las necesidades que, al tratarse de una serie de normas para alcanzar una meta, objetivo o actividad importante, son esenciales para una comunidad como la universidad. En este sentido, el desarrollo institucional incluye aspectos como la consolidación de la institución para la estabilidad y capacidad operativa de sus diversas instancias internas; la dinamización de sus estructuras; el enriquecimiento de sus programas; la consolidación de los equipos docentes; la mejora de la imagen de la institución; la incorporación y mantenimiento de innovaciones y mejoras y la formación del profesorado, entre otros (Suárez, 2010). En la particularidad del campo de la educación, estos aspectos describen un proceso a través del cual un conjunto de actividades, estructuras y valores se convierten en parte integral y sostenible de su organización. Luego entonces, por medio de la institucionalización la formación profesional se formaliza como una organización que, en el ámbito social, es el espacio encargado de la transmisión de saberes en términos de lo que debe suceder o se tiene que hacer. En este marco se destaca que la universidad es una comunidad académica de investigadores-profesores y estudiantes que ordenan toda su capacidad a la realización de su vocación, cuya finalidad es la búsqueda incansable de la verdad y la formación de auténticos profesionales que promuevan el bien común (Esquivel, 1998).

Para esta categoría se identifica como eje de análisis la importancia de evaluar históricamente los procesos de institucionalización. A este respecto, Piñera (2002), Solís (2006) y Torres (2006) enfatizan, desde estudios antropológicos e históricos, la legitimación de las universidades a partir de la revisión de sus procesos de constitución, desarrollo y organización. Con base en ello, establecen dos elementos de análisis para entender las tendencias de formación universitaria, en este caso, en educación en el país. El primero subraya que en el territorio nacional las distintas universidades públicas abrevan de la Real y Pontificia Universidad de

México. El segundo establece que si bien todas ellas mantienen en su seno esta semejanza de origen, cada una ha construido su institucionalidad a partir de contextos, necesidades, normas y proyectos regionales, así como su funcionamiento en términos de políticas internas, legislación, recursos financieros y planes de estudio. Con estas premisas se desataca la universidad como una de las instituciones más importantes en nuestra época dadas sus características institucionales de autonomía y gobernabilidad para realizar las funciones sustantivas de educar, investigar y difundir la cultura. De esta manera, las instituciones universitarias son reconocidas como una acción social y emprendedora y, en este sentido, como una de las principales instituciones para transformar a la sociedad. Otros autores como Solís (2006) hacen hincapié en la necesidad de formar profesionistas en respuesta a la actual demanda de trabajo calificado —por tanto especializado—, lo cual es congruente con la tendencia reconocida del modelo de formación teórico-científico. Solís refiere como ejemplo el requerimiento de profesionistas especializados en el campo de la Biología Aplicada a las Ciencias del Mar y la Pesca, lo cual está asociado al criterio de enlace entre la demanda social de formación, la demanda del trabajo y las tendencias de los modelos de formación profesional que fortalecen la educación en ciencia y tecnología.

En la misma línea que los trabajos de Piñera (2002) y Solís (2006), Torres (2006) destaca la necesidad de desarrollar investigación educativa para lograr una mejor calidad de la educación en las instituciones de educación superior (IES) y, a la vez, fortalecer el campo científico. Es necesario que las IES enriquezcan el área científica formando investigadores educativos con el fin de generar profesionistas capaces de afrontar la problemática social. En este escenario los autores ponderan tres iniciativas del gobierno federal con base en las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): 1. Adecuar el marco jurídico para la institucionalización de dichas políticas en las IES. 2. Ubicar en el centro de la acción el aumento de la calidad de la educación, propósito congruente con el modelo de formación teórico-productivo. 3. Atender las demandas de la sociedad con eficiencia, eficacia y equidad para la transformación del entorno nacional.

Esta demanda inicia con la necesidad de formar profesionales de la educación, la cual es atendida a nivel nacional mediante la creación de la licenciatura en Ciencias de la Educación, cuya finalidad es formar profesionistas habilitados para enfrentar las acciones psicológicas, sociológicas y propiamente pedagógicas en su punto de intersección. El propósito de esta licenciatura es desarrollar e

impulsar estrategias para la solución de problemas sociales, para lo cual primero identifica áreas de oportunidad en los distintos ámbitos educativos a través de la promoción del trabajo interdisciplinario y el aprovechamiento crítico de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos propios del campo (Hernández, 2002). En este sentido, una aplicación práctica de la misión de esta disciplina, lo mismo que del aprovechamiento de los avances científicos y tecnológicos, es el ejercicio desarrollado por Gallegos, Paz y Vázquez (2009), referente a la licenciatura en Ciencias de la Educación para adultos en reclusión. Esto ha permitido formar educadores sociales que influyan en los procesos de inserción social desde la institucionalidad académica y a través de la legitimación de los servicios educativos como estrategia para ofrecer nuevas visiones a las personas en preparación para la libertad.

### *Formación profesional en educación en el espacio de licenciatura y del posgrado*

El tema de la formación universitaria ha cobrado indudable relevancia a partir de la instauración del proyecto de modernidad, tanto en el marco de los nuevos acontecimientos internacionales como en el plano de la política y de la economía nacional, sin olvidar las transformaciones científico-tecnológicas. Esto ha llevado a estudiosos, investigadores y expertos a plantear nuevas preguntas para abordar este campo. Así, se considera que la formación profesional reúne un conjunto de saberes, condiciones, procesos y prácticas sociales, que está ligado, por una parte, a la exigencia de un reconocimiento sociocultural y, por la otra, a un campo de conocimientos estructurado a partir de demandas productivas y laborales específicas, avaladas formalmente por una institución educativa. Dada la complejidad del concepto y para aproximarse a su delimitación, se consideró pertinente partir del análisis de algunas distinciones básicas.

En el caso de nuestro país, existe un debate acerca de los mecanismos bajo los cuales las instituciones educativas forman los recursos humanos; asimismo, se ha planteado la necesidad de hacer modificaciones tanto en su organización como en los modelos curriculares desde los cuales los propósitos formativos —lo mismo que los métodos de enseñanza—, son ordenados para la formación profesional. En este sentido, tanto las políticas educativas como los mecanismos de institucionalización tuvieron una fuerte tendencia de formación funcionalista y

tecnológica, como ya se apuntaba en los anteriores reportes de estados del conocimiento (Ducoing, 2005). Al respecto, resulta evidente en la literatura analizada para el presente Estado del Conocimiento la dedicación a las reflexiones teóricas, así como a los métodos y reportes de microprocesos sociohistóricos y de institucionalización de dichas tendencias de formación universitaria en educación durante la última década.

Es oportuno destacar que en los procesos de formación de profesionistas en el campo de la educación es posible identificar dos dimensiones. La primera de ellas está relacionada con la formación en educación a nivel licenciatura, que se caracteriza por estar centrada en el desarrollo de competencias profesionales dentro de un esquema teórico-científico y teórico productivo, consecuente con un sistema neoliberal. La segunda se vincula con la formación a nivel posgrado para responder en lo particular a la necesidad de la formación de formadores en el campo de la educación concentrada en la habilitación de investigadores en este campo. A partir de estas dimensiones se desarrolla esta categoría con base en dos ejes —teórico y reflexivo— sobre la formación de profesionales en el campo de la educación desde una mirada multidimensional. El primer eje se centra en la discusión teórica del concepto de formación profesional no como noción conceptual, sino como proceso articulado por coyunturas sociohistóricas, económicas, culturales, políticas o sociales. En esta línea, Rojas (2008) aborda el concepto de formación a través de las dimensiones que lo constituyen y, asimismo, marca la transición de los cambios dándole un eje articulador a la formación universitaria a partir de diversos ángulos de análisis: sociohistórico, económico y político. En conjunto, estos ángulos enfatizan el carácter histórico de la formación como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura. Desde esta concepción se construye un modelo diferente de sujeto, se promueve una reflexión distinta sobre la formación profesional y se hace una aportación al campo de conocimiento pedagógico. Todo ello sin desconocer la importancia de los avances tecnológicos y la democratización de la educación, lo cual remarca su utilidad como una herramienta conceptual para el estudio de las licenciaturas en educación.

Este trabajo define para la formación profesional una tendencia particular que la entiende prioritariamente como una producción de conocimiento. En este sentido, Ramírez (2009) señala que la formación profesional es una compleja red de saberes, conocimientos y posiciones subjetivas que construyen y conforman un sentido en la vida del profesionista. Además, precisa, esta red no sólo tiene lugar



en un embate de discursos paradójicos coexistentes, sino que, en lo individual, se configura entre prácticas, convocatorias, deseos, tiempos y espacios múltiples que conforman una postura personal frente a la profesión; frente a la regulación profesional y frente a lo que la sociedad espera de su práctica profesional.

Por su parte, Gómez (2005) explica la aproximación a la formación profesional desde las perspectivas económica, disciplinaria y de práctica profesional. Gómez plantea que la formación profesional debe ser concebida en función de dos grupos de componentes: 1. Un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, habilidades prácticas y valores, objetivados en un determinado campo del saber, disciplina, quehacer o práctica profesional, que la legitima. 2. Un cuerpo de conocimientos, habilidades, costumbres, tradiciones y prácticas referidos a un determinado contexto socioeconómico, histórico y cultural en el que se origina y evoluciona como un quehacer social. Por lo tanto, la formación universitaria ha de promover el desarrollo de actitudes, aptitudes, conocimientos, valores y creencias, es decir, el desarrollo moral y social de los profesionales. Dicha formación debe valorarse en un doble sentido: que el estudiante trascienda a partir de sus experiencias de formación universitaria y, después de ésta, en su desempeño profesional.

En un tercer aspecto sobre las tendencias de la formación profesional, otros autores reconocen el papel determinante que la empleabilidad y el mercado laboral desempeñan en la definición de políticas, tendencias y modelos para la formación profesional. Al respecto, Pacheco (1993) señala que el profesionista ha de concebirse como una figura historizada, ya que representa el producto social más acabado, pues en él se condensa todo un conjunto articulado de condiciones, procesos y prácticas sociales que lo vinculan, por un lado, a la demanda social y, por otro, a un campo de conocimientos estructurado a partir de esta demanda. Congruente con esta visión, bajo el contexto de la política neoliberal y el modelo económico subsiguiente, Hernández (2005) resalta las características específicas que en materia educativa han impreso estas condiciones. En otras palabras, la manera en que dichos esquemas se traducen en tendencias formativas de profesionales en educación, a partir de reconocer el impacto que tiene la capacidad económica de cada país y las leyes de mercado en la formación de profesionistas. En el ámbito de la formación de profesionales en educación, con este planteamiento se pondera el hecho de que en la última década, los planes y modelos curriculares se orientan a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en términos de competencias profesionales. Así lo refiere Barrón (2003), quien

a través de un complejo análisis de distintos elementos —entre ellos, los contenidos curriculares, las misiones institucionales y los planes de estudio— caracteriza los perfiles profesionales que identifican diferentes niveles de interpretación y de conexión existentes entre la educación superior pública y privada para, en el contraste, definir las propuestas curriculares que en un sistema y en otro propician la formación profesional por competencias.

Negrete y Sandoval (2007) ejemplifican el papel relevante de los factores laborales y los procesos educativos en el desarrollo de las competencias necesarias para responder a la actual demanda laboral. Esta problemática se hace evidente en la respuesta que dan las IES a las exigencias de organismos internacionales como Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que realizan recomendaciones respecto a cómo focalizar el desarrollo económico y social en la valoración de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo; crear mejores puestos de trabajo y reconocer la competencia laboral como un concepto dinámico en el que se valora la capacidad humana para enfrentar el cambio y gestionarlo. Así, las competencias orientan cambios de sentido en la formación profesional al destacar un proceso identitario en términos de la capacidad de usar el saber en contenidos, articulada al saber hacer y al saber valorar para tomar decisiones y solucionar problemas. Todo ello, encaminado a la formación profesional sustentada en la empleabilidad en función de tres elementos: promover el aprendizaje en diversos espacios; considerar las dinámicas de empleabilidad; y, su pertinencia a través de la identificación de necesidades educativas y sociales y pensar en la flexibilización del *currículum* bajo esquemas organizacionales y de operación abiertos para que permitan centrar los procesos de aprendizaje en la atención de problemas.

Dentro de este mismo análisis, las tendencias de formación se han visto fuertemente determinadas por las políticas educativas consideradas en nuestro país y su implementación. Barrón (2005) señala que en México la política educativa oficial ha transitado de un estado benefactor a un estado evaluador, que se rige por la lógica de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. Esto pone en discusión las implicaciones de las políticas educativas en formación profesional, herencia de un sistema de intereses de las clases dominantes más que un trabajo colaborativo de todos los sujetos implicados.

En suma, las reflexiones teóricas y sociohistóricas acerca de los macro procesos de legitimación e institucionalización de la formación universitaria,

de acuerdo con el reconocimiento del énfasis actual sobre las dimensiones económicas y políticas, ponen en perspectiva el papel determinante que éstas desempeñan en la proclamación de las nuevas tendencias para la formación profesional o universitaria, encaminada de forma unívoca al desarrollo de perfiles profesionales que respondan al mercado laboral.

En un segundo eje de discusión, se ubican los mecanismos de institucionalización que formalizan los procesos formativos. En este eje se reconoce otro tipo de abordajes que pudieran describirse como microanálisis, relacionados con procesos particulares asociados con las tendencias de formación profesional en educación anteriormente descritas. En procesos de formación de profesionistas se presentan procesos de institucionalización con una marcada tendencias diferenciadas: a) modalidades de formación, b) tutoría, c) práctica profesional, y d) identidad y valores profesionales.

Con respecto a la tendencia de modalidades de formación, la consideración de modalidades adicionales de enseñanza y aprendizaje pone énfasis en la incorporación sistemática de las nuevas tecnologías y la mediación asincrónica en los procesos formativos de profesionales de educación. Por ejemplo, la modalidad a distancia, que entre la tensión de la rutina y los esfuerzos de ruptura e innovación, integra la innovación pedagógica y tecnológica. En el campo de la educación ha representado para algunos más que un modelo educativo, una propuesta educativa innovadora que define un nuevo paradigma.

Al respecto, Barrera (2007) identifica que la modalidad a distancia está impactando los procesos formativos o educativos, ya que propicia la formación de competencias para la autoformación y la autonomía. En este sentido, Yurén y Romero (2008) hacen hincapié en que la autoformación es un hecho social pluridimensional que se integra en una dinámica social y cultural observable. Agregan, además, que consiste en un conjunto de prácticas apoyadas en diversos recursos que obedecen a la decisión de una persona de asumir la dirección de su propio proceso formativo. La autoformación puede realizarse en el ámbito público o privado como una búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje o bien, puede desarrollarse estableciendo relaciones intermitentes con las instituciones encargadas de la educación y la formación. Por otra parte, García (2009) señala que en el mundo moderno la adopción de nuevas tecnologías y el mismo desarrollo científico, económico y social del país exige a la educación superior una reforma radical y flexible de sus sistemas, acorde con las necesidades de formación vigentes. En este sentido, se trata de dar cuenta de las necesidades de actualizaciones de la formación

universitaria en pedagogía, de acuerdo con el desarrollo científico, tecnológico, disciplinar y, por supuesto, el vínculo universidad-mercado laboral actual.

La tendencia de la tutoría como proceso de institucionalización y formación de profesionales, de acuerdo con la literatura considerada, representa un mecanismo clave para dos propósitos: favorecer los procesos formativos y mejorar su calidad. Este reconocimiento protagónico y significativo se concede a partir de su declaración como parte de las políticas nacionales dictadas en materia educativa. Se entiende por tutoría un método de enseñanza por medio del cual el estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor, a través de una orientación sistemática que apoye su avance académico conforme a sus necesidades y requerimientos particulares (ANUIES, 2006). En esta misma línea de pensamiento, Santos, Yurén y Zanatta (2011) reconocen que el modelo de competencias con enfoque holístico y pedagogía constructivista ha de incluir un dispositivo que promueva un proceso de atención personalizada —denominado sistemas de tutorías— a fin de influir en un mayor número de dimensiones del proceso formativo. Los autores subrayan que la tutoría bien aplicada puede ser el puente para conocer las diversas condiciones del alumnado —debilidades, limitaciones, necesidades, expectativas, entre otras—, y a partir de esto, diseñar y ofrecer espacios educativos adecuados que permitan al estudiante cursar sin riesgo los estudios superiores. Reforzando la idea, Serna (2005) refiere que la tutoría es un recurso que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Coincide en definirla como un recurso de gran valor, pues facilita la adaptación del estudiante universitario al ambiente escolar a través de la atención individualizada y el acompañamiento y apoyo durante el proceso formativo, con el propósito de detectar de manera oportuna los factores de riesgo que puedan afectar su desempeño académico.

En la consideración de otros aspectos, Sánchez (2006) señala que la tutoría demanda la recuperación de diferentes metodologías de aprendizaje, lo cual sugiere que aquélla no sólo se trata de orientación sino de acompañamiento para la formación a fin de incidir con mayor fuerza en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que el proceso es variado; el estudiante es considerado protagonista central del proceso de formación, y el ambiente de colaboración, solidaridad y respeto posibilita su crecimiento. No debe olvidarse que la tutoría tiene como finalidad, de acuerdo con Sánchez, la construcción del conocimiento que elabora cada estudiante en relación con el otro, porque la construcción se va

haciendo de manera colectiva. Entonces se percibe que el tutor y el estudiante se conforman en ese medio social, donde las relaciones cara a cara generan un sentimiento de pertenencia.

Otra tendencia en la formación de profesionistas en educación es la práctica profesional, que de manera incipiente se aborda en las investigaciones de los procesos formativos. Es un mecanismo que es congruente con la visión neoliberal de vincular la profesión con el mercado laboral en el propósito sustancial de promover el desarrollo de competencias profesionales desde la formación, mediante la incorporación de los profesionales al campo profesional (Cruz, 2009). En este sentido, Fernández, Reyes, Dávila y Torres (2006) se centran en acotar una noción particular de la práctica profesional para entenderla como la aplicación concreta y autónoma de una profesión en un lugar, tiempo y circunstancia determinados, así los profesionistas tienen que demostrar sus capacidades, conocimientos, habilidades y responsabilidades en el ejercicio profesional compitiendo en un espacio laboral inestable. En esta misma línea de pensamiento, Santa María y Sánchez (2009) consideran que el ejercicio profesional que se inicia con la práctica profesional debe ser guiado y supervisado por asesores externos y tutores que orienten la aplicación directa de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo. En función de ello, para que el estudiante sea capaz de emprender con éxito su labor profesional e institucionalmente influya en la optimización de los recursos existentes, los autores puntualizan, entre otras, las siguientes metas: a) contar con el respaldo de asesores externos y expertos que proporcionen apoyo y asesoría a quienes realizarán su práctica profesional; b) ser un ámbito de aprendizaje de la realidad profesional, en diálogo abierto con la formación, para una mejor comprensión de la complejidad que la vida profesional presenta; c) posibilitar el reconocimiento de la relación teoría-práctica que necesita un profesional en constante y continua formación; d) generar procesos formativos interactivos con la realidad profesional para el desarrollo de las competencias profesionales, a partir de la experiencia de la intervención guiada; e) ser una fuente de conocimientos a partir del contexto, las situaciones y los casos prácticos a los que se enfrente el estudiante durante su desarrollo y f) ser una oportunidad para desarrollar habilidades, capacidades y destrezas para un ejercicio profesional competente y exitoso.

En este marco, una aproximación está dada a partir de los estudios de egresados sugeridos por las políticas nacionales para valorar la práctica de los profesionales, cuya intención es retroalimentar los procesos formativos y los perfiles profesionales bajo la lógica de las leyes del mercado. Al respecto destacan esfuer-

zos investigativos como el trabajo de Álvarez, Álvarez S., Hernández, Pizeta y Sánchez (2003), quienes plantean la necesidad de desarrollar a nivel institucional un proyecto para conocer la orientación en la formación de recursos humanos y su relación con el *currículum*, el mercado laboral, el desarrollo académico y la práctica profesional, para determinar si ésta realmente es congruente con las premisas institucionales de formación: integración multidisciplinaria, vinculación académica con las necesidades de la población, integración teórico-práctica e integración docencia-servicio-investigación. El interés puesto en este punto se justifica en la preocupación de valorar, en el caso de los egresados, si desarrollan las capacidades para desempeñar una práctica profesional enriquecedora y efectiva.

En íntima relación con las tendencias anteriores, la identidad y los valores profesionales son mecanismos claramente incorporados a los procesos formativos de profesionales en educación. Luego entonces, si bien los procesos formativos se encuentran orientados bajo el modelo de competencias —esto es, a la atención del mercado—, considerar los valores como cariz distintivo de la identidad profesional permite darle su justo valor a la formación humanista de los profesionistas y, en ese sentido, contribuir a promover el desarrollo humano y la calidad de vida.

En lo que respecta a la tendencia de la identidad, los esfuerzos de aproximación se orientan a la delimitación del término a partir de su reflexión desde el quehacer disciplinario del profesional y diversas conceptualizaciones. Desde esta perspectiva, Navarrete (2007) retoma los trabajos de Bourdieu (1983) y admite la semejanza entre características de algo o alguien con respecto a otro (similitud) y la perdurabilidad de cualidades a través del tiempo en la tensión entre permanencia y transformación (continuidad), debido a que la identidad no está unificada ni es singular, sino que se da a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones que la forman. En otras palabras, la identidad se construye entre los discursos y las prácticas. Acorde con esta idea, Fuentes (2007) muestra que las políticas educativas en el terreno de los sujetos y su proceso identificatorio en las instituciones educativas son un juego importante donde se imbrican lo político y lo psíquico. Desde el enfoque político-psíquico se asume que no existe una identidad esencial al margen de la historia, por el contrario, se trata de identidades históricas y políticamente construidas. De esta manera, Fuentes considera las identidades profesionales como el resultado de prácticas articuladoras (hegemónicas o no) en espacios institucionales específicos que involucran dinámicas de existencia localmente construidas.

Por otro lado, Navarrete (2007) sostiene que la construcción de la identidad profesional está acompañada por múltiples referentes sociales y no se ciñe sólo al contexto particular de la universidad. Así, la identidad profesional —adquirida en la trayectoria universitaria y posuniversitaria— depende de ciertos rasgos que dan forma e integridad profesional a cada uno de los profesionistas. En la fase de formación universitaria se desarrollan conocimientos, habilidades, valores y el perfil universitarios; por su parte, en la fase postuniversitaria, el profesionista se fortalece en el campo de acción laboral y adquiere experiencia profesional con la cual construye su identidad. Cabe reconocer, sin embargo, que existen casos en los que en este proceso de construcción de la identidad profesional surgen problemas de identidad.

Como ya se ha comentado, un rasgo significativo para entender el tema de la identidad profesional es la incorporación de los valores en los currículos. Varios autores se aproximan al tema en el interés de identificar los valores que adquieren los estudiantes universitarios durante su proceso de formación profesional. Así, por ejemplo, el trabajo de Félix (2009) da cuenta de la consideración de los estudiantes, quienes en mayoría coinciden en señalar cuatro aspectos o valores necesarios de todo buen profesional: la formación, ser competente, ser responsable y ser ético. No obstante, llama la atención que la investigación sea considerada por los estudiantes como un valor importante, por lo que su identificación es indispensable en todo perfil de un buen profesional.

Por su parte, Farján (2009) pone énfasis en la transformación y cambio de la constitución de los valores y hace hincapié en que en este punto el panorama en la formación profesional es diverso y transversal; esto es, si bien los valores son dinámicos —es decir, no permanecen inmutables, sino que sufren cambios, incrementos o descensos como parte de la cultura escolar—, muestran algunas constantes: valores que se mantienen sin perder su primacía como la autonomía intelectual y la crítica constructiva. Por lado, Farján reporta que hay valores emergentes característicos de distintos periodos formativos, entre ellos el respeto y la responsabilidad. Sin embargo, identifica valores profesionales que, en general, muestran consideración, como la justicia, la tolerancia y la solidaridad.

En otra aportación, Bonilla (2004) muestra la institucionalización de la identidad profesional como política curricular en el sentido de influir en la formación integral a través del desarrollo de competencias éticas —ética profesional y responsabilidad profesional— para, en consecuencia, formar un buen profesionista. Bonilla rescata la tesis de que la universidad tiene por sí misma una clara



vocación humanista y humanizadora, manifiesta en cuatro principios: introspección, contemplación, reflexión y selectividad, los cuales en conjunto determinan la adopción de una forma de pensar y, quizás, de vivir como futuros profesionistas, sustentada en un perfil que configura su identidad profesional.

De manera sucinta, la ética profesional y la responsabilidad van de la mano. Son competencias que el profesionista debe adquirir durante su desarrollo profesional, ya que son elementos que contribuyen al quehacer de un buen profesionista, los cuales son vitales para que el futuro profesionista haga uso de ellos (López, 2009). Mazo y López (2009) comparten esta perspectiva y refieren que la ética profesional es un factor fundamental en el quehacer de un buen profesional, tomando la responsabilidad como acción en el ejercicio de la profesión. La responsabilidad es un valor universal reflejado en los modelos de conducta, en los puntos de vista de los sujetos, en las acciones y en las relaciones interpersonales. Además, responder al ejercicio profesional desde una ética responsable, implica configurar en el sujeto una formación integral.

A este respecto, Hirsch y Pérez (2005) explican al menos siete principios básicos de la ética profesional, a saber: beneficio, autonomía, justicia, fidelidad, veracidad y confidencialidad. Las autoras señalan que estos principios son referentes necesarios para comprender y analizar el ejercicio ético de las profesiones y, desde ahí, valorar el proceso de formación de los profesionales en las universidades.

Con base en esta consideración, García y Martínez (2006) han llevado a cabo estudios acerca de las competencias éticas y profesionales. Siguiendo sus hallazgos, en la línea de la ética profesional se observa un cambio en la percepción de los valores en función del nivel formativo. Así, por ejemplo, en el posgrado, el valor más apreciado se reconoce en el desarrollo de las denominadas *competencias cognitivas*. De ahí que, el manejo del conocimiento sea el elemento central de todas las IES. En el proceso formativo dicho conocimiento se reconoce en diversas formas: formación, preparación, competencia profesional, formación continua, innovación, superación y competencias técnicas, que a su vez aglutinan cuestiones específicas referidas a la importancia de la investigación, al deseo de compartir los conocimientos, a procesos de análisis, crítica y autocritica y a la experiencia.

En el caso particular de la formación profesional en educación, García y Martínez (2006) hablan de la formación ética o el desarrollo de competencias éticas asociadas a saber ser profesional (valores, actitudes y estilos de comportamiento), que implican respetar el código de deontología, el cual expresa principios elementales que pautan el ejercicio profesional y su compromiso con la acción. De su



elaboración y cumplimiento se infieren normas y derechos de los profesionales consigo mismos, para con las personas que constituyen la referencia más directa de su trabajo, para con las instituciones o entidades en las que prestan sus servicios, para con otros profesionales y hacia la sociedad en su conjunto.

De forma complementaria, en otro esfuerzo por establecer los valores profesionales más importantes —así como su transformación en el tiempo, pero ahora desde una visión más individual—, Corvera (2005) aporta una relación de valores que, aun siendo particulares, se integran a la identidad profesional a través del proceso universitario de formación, entre ellos: familia, salud, educación, libertad, amor, vida, supervivencia, desarrollo personal, paz, honestidad y los valores morales. Con base en esta aproximación, el autor proyecta para el año 2010 los valores predominantes —a excepción de la paz, la honestidad y los valores morales— se sustituirían por el dinero, la posesión de bienes materiales y el empleo/trabajo. Este argumento concuerda con lo puntualizado por Navarrete (2007) en cuanto al papel de los valores en la constitución de la identidad profesional, los cuales comparten la cualidad de ser construcciones históricas y sociales que responden, dentro de contextos particulares, a las dimensiones políticas y económicas de nuestro país. López (2009) destaca este último atributo ya que, en su opinión, los valores universitarios forman parte de una cultura universitaria constituida por prácticas, valores, normas y conocimientos. Esto hace que, para una apropiada comprensión, su abordaje necesariamente se haga desde la cultura misma.

Una última tendencia identificada en los trabajos documentados hace referencia a la formación de formadores, tendencia más ampliamente evidenciada en el contexto institucional del posgrado en el cual se observan dos vertientes: la de investigación y la de profesionalización. En cuanto a la vertiente de investigación, se reflexiona de manera crítica sobre el incremento de los programas de posgrado en este campo desde una visión de comercialización de la educación. En particular, Pérez (2008) opina que, al estar insertos en determinada política educativa y en un contexto social amplio —lo mismo que sujetos a un conjunto de características de expansión y privatización—, los programas de posgrado enfrentan un proceso de desestructuración de su identidad social. En el caso de los posgrados, se identifican como características la expansión, la profesionalización, la acreditación, la privatización y la tecnologización. Ello parece ser el resultado del nuevo contexto en que se inscriben las políticas económicas, sociales y educativas del país, adscritas al neoliberalismo. Se trata de un proceso formativo relacionado con el proceso de investigación más directamente asociado a los programas de doctorado.

En concordancia con este análisis, Jiménez (2009) revela la importancia de la consolidación de un campo de conocimiento como la investigación educativa para la formación de nuevos investigadores. En la medida en que programas e instituciones colaboren en esta tarea pueden avizorarse posibilidades de que la investigación en educación encuentre un lugar cada vez más firme entre las disciplinas de tradición reciente. Concebir un doctorado como un proceso meramente académico o de naturaleza intelectual equivale a ignorar los múltiples significados que constituyen las culturas académicas que privan en cada campo de producción de conocimiento y en los espacios donde se forman sus nuevos miembros. Rati-ficando la idea, Ruiz (2004) considera que, para el fortalecimiento de los grupos de investigación educativa en el terreno nacional e internacional, es necesario promover acciones y procesos que posibiliten la narración, argumentación y la articulación de estrategias tendientes a potenciar la formación de los estudiantes de posgrado. Calix y Castaño (2007) secundan el argumento al señalar que la agenda de investigación debe incluir un trabajo serio y bien estructurado a fin de lograr una habilitación significativa en la investigación educativa.

Moreno (2007) rescata estos ejercicios en la preocupación por formar investigadores que se involucren en el campo de la investigación e integra de manera articulada tres dimensiones: a) formación tutorial, b) baja eficiencia terminal y c) egresados. En cuanto a la primera de ellas, el autor la refiere como una formación práctica muy cercana a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer, corregido y mediado por el saber discursivo. En esta dimensión, los actos de formación se desarrollan de manera asociada a procesos de interacción e intercooperación *vis à vis* entre el investigador experimentado y el investigador en formación, orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación del *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades. En suma, se trata de aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la práctica científica. En lo específico, se trata de una mediación humana que promueve la socialización-interiorización-recreación del oficio de investigador. Torres (2011) comparte este razonamiento y aprecia que la formación para el oficio de investigador asociada a la tutoría involucra un alto grado de exigencia académica, acompañada de un trabajo independiente disciplinado que ha de favorecer el desarrollo de un avance cualitativo en la generación de conocimiento de frontera.

En lo referente a la segunda dimensión —baja eficiencia terminal—, Sánchez (2006) documenta el incremento de la matrícula en los posgrados de educación

con la tensión de formar a los formadores a partir de la devaluación de los títulos de licenciatura, la disminución del crecimiento económico y del mercado laboral, y el deterioro de la calidad de la educación superior. Ante este panorama, el posgrado se ha convertido en una opción de formación y de acreditación de profesores de nivel superior, un medio para el acceso a círculos laborales y académicos, un recurso remedial ante las deficiencias de la formación de licenciatura y un dispositivo para formar investigadores y personal especializado. Pese a ello, prevalece un desequilibrio entre ingreso y eficiencia terminal en los posgrados en investigación. Para dar cuenta de este último aspecto, Hernández (2011) y Torres (2011) advierten que entre los estudiantes hay una serie de motivos multifactoriales para la baja eficiencia terminal en el doctorado; entre ellos sobresalen: la excesiva carga laboral que tienen los estudiantes; el escaso apoyo brindado por las instituciones en donde laboran en cuanto a descargas de horas de trabajo; el limitado tiempo para estudiar los temas a analizar en los seminarios y en la formulación de la investigación; y, la falta de becas y la escasa relación de los alumnos con el comité tutorial y el tutor. Cada uno de estos factores influye en la baja eficiencia terminal en los estudiantes de posgrados, lo cual limita la estructura del proceso de formación profesional porque independientemente de las limitaciones que puedan presentarse se afecta el proceso de formación integral del estudiante y no adquiere las herramientas necesarias para ser un profesional auténtico y emprendedor.

En la tercera dimensión —egresados en materia de educación— se valora que los estudios de egresados aportan información para establecer el perfil de posgrado, tanto en la vertiente profesionalizadora como en la de investigación. Por ello, Fernández, Reyes Dávila y Torres (2006) reconocen que los estudios de egresados constituyen una de las estrategias más adecuadas para retroalimentar los programas de formación de profesionales e investigadores en instituciones educativas, ya que son puente entre el mundo de la educación y el campo de trabajo. Esta condición permite saber si el grado académico es garantía de éxito o de fracaso en el ámbito laboral, situación que nuevamente refuerza la idea de que hoy vivimos en un mundo credencialista. En el mismo tono de Fernández Reyes Dávila y Torres (2006), Santana y Ruvalcaba (2011) establecen la utilidad de los estudios de egresados para evaluar el impacto de sus perfiles formativos en el posgrado en educación. Esta metodología les ha permitido reconocer fortalezas y debilidades en ellos, que de acuerdo con Pérez (2008), es necesario apoyarse en miradas que den cuenta de dichas condiciones y de sus implicaciones.

Atravesando la discusión de la formación a nivel posgrado en ambas dimensiones, se desarrollan trabajos como el de Torres (2006), que se proponen establecer una relación de criterios que a nivel nacional permitan dar cuenta o valorar su la calidad. Estos criterios tienen que ver con el contexto e importancia del programa evaluado, la planta académica, el plan de estudios, los alumnos, el área y las líneas de investigación, la productividad científica o tecnológica, la infraestructura física y de apoyo, la vinculación e impacto en los sectores social y productivo, y el compromiso institucional.

En el tema de las metodologías de investigación es significativo considerar que en los distintos trabajos se reconoce de manera amplia la preferencia por el desarrollo de aproximaciones centradas en la tradición cualitativa (Strauss y Corbin, 1998). Inclinación que hace evidente un cambio en el enfoque metodológico de indagación con respecto a lo reportado por las investigaciones en la década anterior.

### *Enfoques teóricos y metodológicos*

El análisis de los distintos trabajos ubicados en el problema relacionado con la formación de profesionales de educación a través de programas de licenciatura y de posgrado, se realizó desde las nociones aportadas por los diversos autores para cada una de las categorías analíticas desarrolladas, las cuales, en conjunto abonaron un soporte conceptual específico para su lectura. Estos posicionamientos permitieron discutir tendencias presentes en los procesos de formación universitaria en educación a través de un esfuerzo descriptivo de los casos reportados en los textos desde enfoques predominantemente sociohistóricos, atravesados por análisis macrosociales y económicos de los procesos de institucionalización de la universidad en torno a la política educativa del país, la empleabilidad, la calidad de la educación y la inserción laboral. A nivel microsociales se encuentran los mecanismos de institucionalización evidentes en la revisión de las tendencias de formación asociadas a tutoría, identidad, práctica profesional, valores y modalidades educativas.

La producción investigativa recopilada para el desarrollo de este problema suma un total de cuarenta trabajos. En cuanto a las metodologías empleadas se observa un predominio de las de orden cualitativo centralmente en estudios de caso con énfasis en análisis antropológico e histórico con previa revisión docu-

mental y bibliográfica. Con respecto a las de corte cuantitativo, en lo específico se trata de estudios exploratorios y descriptivos. Hay pocos estudios de tipo mixto y algunos análisis críticos.

### **La formación pedagógica de profesores de instituciones de educación superior**

Los retos de la educación superior son múltiples, así que para responder a ellos y hacerlo con la calidad necesaria, se han destinado importantes recursos federales a la habilitación del profesorado de las instituciones de educación superior (IES). De acuerdo con el *Informe ejecutivo* del PROMEP, en 1996, en las universidades públicas estatales se registraron 14 270 profesores de tiempo completo (PTC), cifra que para el año 2010 aumentó a 30 129, lo cual supuso un incremento de 100 por ciento.

La configuración de la planta docente de tiempo completo cambió en gran medida. En 1996, el porcentaje de profesores con licenciatura era de 65 por ciento, pero a partir de las políticas de apoyo del PROMEP para la habilitación del personal académico, este porcentaje se redujo a 14.45 por ciento. Los profesores con grado de maestría pasaron de 27 a 51.4 por ciento, mientras que los profesores con grado de doctorado aumentaron de 8 a 33.8 por ciento. En términos brutos, el número de doctores pasó de 1 141 a 10 187 profesores en 2010 (SEP, s/f). Si bien este panorama es alentador en cuanto a la formación disciplinaria del profesorado universitario, no lo es así en el campo de la formación pedagógica del académico, donde ha habido un gran vacío en la política universitaria nacional. Los documentos oficiales que definen las políticas institucionales de las IES reconocen que la capacitación del personal docente contribuirá a la mejora de la educación en todos los niveles, pero ello no ha estado acompañado de acciones concretas para profesionalizar el campo de la formación pedagógica del profesorado universitario (ANUIES, 2006).

En nuestro país la formación pedagógica del profesorado de IES es una práctica educativa con una trayectoria de aproximadamente 40 años. Este campo de trabajo pedagógico, conformado a principios de la década de los setenta, en la siguiente se estructuró para atender la expansión de este sector educativo (Ducoing y Landesmann 1996). Sin embargo, en los años noventa a este tipo de formación se le restó atención debido al impulso de las políticas federales en materia de

formación disciplinaria y obtención del posgrado del profesorado universitario. En este sentido, en el estado del conocimiento 1996-2002 se señala que si bien la evolución de las políticas y programas de formación fue heterogénea, en general disminuyó su prioridad y los recursos destinados a la formación de los profesores, situación que se interpreta como “una dilución de la responsabilidad institucional para la formación docente” (Hernández y otros, en Espinosa, 2005: 58). Por otra parte, los trabajos relativos a la formación pedagógica de profesores universitarios tampoco han experimentado un desarrollo importante en la década estudiada para integrar los presentes estados de conocimiento. Se contó con 32 textos que fueron clasificados en tres categorías temáticas: 1. Experiencias institucionales de formación pedagógica de los profesores universitarios. 2. Investigación en procesos de formación pedagógica de profesores. 3. Propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios.

### *Experiencias institucionales en la formación pedagógica de profesores*

Esta categoría temática ha sido identificada y analizada en los dos estados del conocimiento anteriores (Ducoing y Landesmann, 1996; Espinosa, en Ducoing, 2005). Esta categoría abarca descripciones de programas, experiencias y modelos institucionales desarrollados para la formación pedagógica de profesores universitarios. Estas experiencias son diversas, pues cada IES define sus propias estrategias de formación pedagógica ajustadas a sus políticas institucionales. En esta década, los marcos que han orientado estos programas son comunes y se derivan de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, de nuevos modelos educativos centrados en el estudiante y de planteamientos curriculares emergidos en los años noventa: el *curriculum* por competencias, la flexibilidad curricular, entre otros. En general, los trabajos clasificados en esta categoría plantean que los programas formativos responden a un nuevo modelo educativo recientemente definido por la institución y a planes de desarrollo que incluyen como política la formación de sus profesores.

Este apartado incluye los trabajos de Sánchez (2008); Acosta y Aguirre (2008); Reyes (2007); Rivera y Rosales (2008); Ordóñez de la Cruz, Quiñonez y Salazar (2008); Martínez y Domínguez (2008); Portilla y González (2008) y Hernández (2006). De los ocho documentos analizados en este grupo, siete corresponden a ponencias y a un artículo arbitrado. La mayoría de esas ponencias se presentaron

en el “Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior. Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XXI”, organizado en noviembre de 2008 por la ANUIES y la Universidad Autónoma de Baja California. .

Esos ocho documentos comprenden tres tipos de descripciones: 1. Áreas institucionales responsables de la formación. 2. Programas institucionales de formación. 3. Programas educativos. Sánchez (2008) centra su atención en la experiencia de la Dirección de Formación y Actualización Docente de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En un segundo grupo, Acosta y Aguirre (2008) describen la experiencia del Programa de Formación de Académicos de la Universidad Veracruzana, mientras que Reyes (2007), Rivera y Rosales (2008) detallan el caso del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente de la Universidad Autónoma de Baja California. Ordóñez de la Cruz, Quiñónez y Salazar (2008) plantean la experiencia del Programa Integral de Superación Docente de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En el tercer caso, los trabajos de Martínez y Domínguez (2008) y Portilla y González (2008) describen programas de diplomado. El diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Sonora, en el primer caso, y el Diplomado en Educación enfocado a la Química, de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, en el segundo. También en este tercer caso se encuentra la descripción de la experiencia de un curso-taller impartido en el estado de Hidalgo (Hernández, 2006). A continuación se presenta las particularidades de cada uno de estos tres grupos.

Sánchez (2008) documenta la experiencia de la Dirección de Formación y Actualización Docente e Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del estado de Morelos. Describe el trabajo desarrollado entre 1989 y 1995 y plantea que no ha sido recuperado. En este estudio, la información fue obtenida mediante entrevistas a profesores participantes en el Programa de formación, a personal de la Dirección y a autoridades durante ese periodo. El resultado de esas entrevistas mostró que el área funcionó gracias a la iniciativa de la persona responsable y de su equipo de trabajo y que, asimismo, hubo una diversificación en sus programas y se promovió la investigación educativa como una forma de recuperar y valorar la práctica docente. Sánchez afirma que estos primeros esfuerzos propiciaron el desarrollo de la investigación educativa en esa universidad, el cambio en la administración universitaria cerró esa etapa en la institución. La autora plantea que para los profesores hubo una reducida mejora laboral y económica, y que el cierre de ese programa demostró el poco interés institucional que existe respecto a la tarea de formación.



Tocante a los textos del segundo grupo, en ellos se observa que los tres programas institucionales se establecieron a partir de haberse reformulado el modelo educativo de la institución y, por tanto, obedecen a la necesidad de formar a los maestros de acuerdo con este nuevo modelo. Acosta y Aguirre (2008) describen la experiencia de formación de los académicos de la Universidad Veracruzana (UV), a partir del *Modelo educativo integral y flexible* (MEIF), el cual se basa en competencias y en el modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. En este marco, el Departamento de Competencias Académicas de la UV, diseñó el Programa de Formación de Académicos (ProFA).

Por su parte, Reyes (2007) y Rivera y Rosales (2008) refieren el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El Plan de Desarrollo Institucional de esta universidad reconoce la importancia de la formación pedagógica y disciplinaria del personal académico, así como de las competencias docentes. En este caso, la responsabilidad de diseñar y operar el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente se confiere a una unidad académica, la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE). Los propósitos del programa son mejorar las habilidades pedagógicas y la actualización profesional de los docentes, para asegurar la calidad de los programas educativos e incrementar el número de profesores que actúen como facilitadores; contar con personal académico capacitado para implementar adecuadamente el modelo educativo de la UABC, en beneficio de los estudiantes. (Rivera y Rosales, 2008: 4).

Ordóñez de la Cruz, Quiñónez y Salazar (2008) exponen que la formación de los profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se basa en su Plan de Desarrollo Institucional (2004-2008). En el año 2004 surge el Programa Integral de Superación Docente como parte de las funciones del Departamento de Superación Docente de dicha institución. Este programa se orientó a hacer operativo el nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje, en la flexibilización curricular y en fortalecer las nuevas competencias docentes.

En el caso de la Universidad Veracruzana (Acosta y Aguirre, 2008), el Programa de Formación de Académicos (ProFA) se enfocó en el desarrollo de once competencias genéricas. Algunas de ellas son: comunicación, autoaprendizaje, diagnóstico, planeación, intervención, ejecución, orientación, investigación, gestión, organización y evaluación, entre otras. Se diseñaron programas de experiencia educativa (PEE) para las distintas competencias, las cuales se imparten en el periodo intersemestral. En el caso de la UABC, el programa contempla cinco niveles en una estructura curricular flexible con valor en créditos. Los niveles 1 y



2 son requisitos básicos para impartir clases (Inducción a la Universidad e Introducción a la actividad docente). El nivel 3 lo integra una serie de diplomados (p. ej. Lectoescritura y desarrollo en la educación superior, Educación a distancia, etc.). En el nivel 4 se cursa la especialidad en Docencia, y en el nivel 5, la maestría en Docencia (Reyes, 2007; Rivera y Rosales, 2008). El programa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco pretende homogeneizar la formación y actualización en pro de un desarrollo institucional. Se ofertan cursos, talleres y diplomados para los profesores y se organizan eventos académicos (foros, encuentros, congresos, etc.), actividades introductorias a la docencia (oferta para profesores de nuevo ingreso) y acciones de profesionalización del personal administrativo.

Los tres trabajos restantes describen programas educativos específicos. El primer programa tiene un carácter general. Martínez y Domínguez (2008) describen el Diplomado en Docencia Universitaria que ofreció la Universidad de Sonora en el primer semestre de 2003. El marco institucional de este programa, al igual que en los casos anteriores, es el proceso de reforma educativa que pretende la reestructuración de los planes de estudio y el diseño de nueva oferta educativa. El propósito del diplomado fue “brindar a los académicos una formación en didáctica que comprendía temas relacionados con su práctica en el aula en la impartición de clases”. (Martínez y Domínguez, 2008: 5). El diplomado constó de dos ejes formativos secuenciados: Conocimientos y habilidades básicas y Desarrollo de habilidades de diseño. Lo integraban cinco módulos obligatorios, así como cursos de carácter optativo. Los autores refieren que a partir de la evaluación de esta primera experiencia el programa fue reestructurado en 2007. La nueva versión tiene cuatro cursos principales: 1. Planeación didáctica. 2. Evaluación del aprendizaje. 3. Aplicación de técnicas didácticas. 4. Elaboración de material didáctico. Cuando se presentó la ponencia todavía no se había dado el egreso de la primera generación, así que no fue posible una valoración, pero sí se documentó la satisfacción de los participantes al finalizar cada curso.

El segundo diplomado está centrado en la formación pedagógica en un área específica de conocimiento. Portilla y González (2008) presentan la experiencia del Diplomado en Educación enfocado a la Química, que la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco ofreció a profesores de esta área. Dicho diplomado tuvo como objetivo la actualización en temas enfocados a la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y a la formación en herramientas para aplicarlas a la investigación educativa. Por tanto, se incluyeron unidades modulares aplicadas a la química (p. ej. Didáctica de la formación experimental en

la Química). Como producto del módulo “Investigación educativa aplicada a la Química”, se propuso que los docentes plantearan algún problema de investigación de su campo. En la ponencia no se presentan datos sobre cómo se evaluaron los proyectos desarrollados, pero se afirma que ésta fue una estrategia importante para que desde diversas perspectivas los profesores analizaran sus inquietudes.

Por último, Hernández (2006) refiere la experiencia de un curso-taller denominado “La didáctica de la educación superior”, el cual se impartió en tres instituciones de educación superior en el estado de Hidalgo y se estructuró en tres módulos. Su objetivo fue “proporcionar a los docentes recursos pedagógicos, didácticos de planeación y evaluación para mejorar la práctica educativa con el fin de impulsar la formación docente continua como condición fundamental para mejorar la calidad educativa en las instituciones” (Hernández, 2006: 2) El autor considera que la metodología apropiada para la formación es la indagación crítica, y apunta algunos comentarios de los docentes sobre los aprendizajes del curso y la importancia de la reflexión acerca de la propia práctica.

### *Investigación en procesos de formación pedagógica de profesores de IES*

Este apartado presenta tres tipos de estudios realizados en el campo de la formación pedagógica de los profesores universitarios: 1. Los estudios diagnósticos de necesidades de formación pedagógica de profesores. 2. Los estudios sobre procesos formativos. 3. Los estudios evaluativos de estos procesos. Las publicaciones incluidas están estructuradas como reporte de investigación: objetivo de estudio, metodología y resultados. En la primera edición de los estados del conocimiento, este tipo de estudios se clasificaron como “Evaluación de la formación de docentes y profesionales de la educación”, específicamente en la subcategoría “Los programas de formación de docentes” (Ducoing y Landesmann, 1996). En la segunda publicación, a este tipo de trabajos se les denominó “Estudios sobre la formación de profesores” (Espinosa, en Ducoing 2005). En la subcategoría “Diagnósticos de necesidades de formación” se incluyeron los trabajos de Reyes (2004), Méndez, Zenteno y Aguirre (2009); Alvarado (2011), Méndez (2011), Vera (2005); Casas (2009) y Casas (2011). En estudios sobre la formación docente se describen las investigaciones de Pou (2009), Carlos (2011), Ulloa y Martínez (2011) y Alarcón (2006). Sobre evaluación de la formación se revisaron los textos de García (2007) y Pons, Serrano, Lomelí, Alcántar, Cordero, Luna, Ponce, Roa y Moreno (2010).

### *Diagnósticos de necesidades de formación pedagógica de profesores*

En la etapa previa al diseño de programas de formación se registran estudios de tipo diagnóstico. Con base en la opinión de los docentes, principalmente, se observa un interés por acercarse a los usuarios para identificar sus necesidades de formación, aunque también se encontraron dos trabajos que recuperan la perspectiva de los alumnos sobre el desempeño de sus docentes. Concerniente a este tema se revisaron siete trabajos: un libro y seis ponencias. Cinco de los estudios recogen la opinión de los profesores mediante encuestas, cuestionarios tipo Likert y entrevistas. Dos más, también recogen la opinión de los alumnos en la detección de necesidades de formación.

En primer término se menciona un estudio diagnóstico realizado a nivel de todo un campus. Reyes (2004) estudia las necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. Con este fin se diseñó y aplicó un cuestionario a una muestra estratificada de 270 profesores que imparten clases en licenciatura en 10 unidades académicas. Los profesores fueron seleccionados al azar en cada unidad académica. Los resultados fueron analizados en cinco apartados: 1. Datos de identificación de los profesores. 2. Desarrollo de la actividad docente. 3. Antecedentes de formación docente en esta población. 4. Información para la programación de eventos. 5. Comentarios generales. A partir de tales resultados, la autora concluye que los cuatro ejes en los que se requiere formación son: estrategias de motivación; estrategias de enseñanza y aprendizaje; actividades de investigación e innovación; y, marco teórico conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicología y social de la educación que les permita afrontar situaciones cada vez más complejas en las aulas.

En el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) hubo dos diagnósticos más. Méndez, Zenteno y Aguirre (2009) desarrollaron el proyecto “Determinación de principios curriculares que emplean los docentes en la planeación de cursos a nivel posgrado”, cuyo propósito central fue revisar el tipo de diseño curricular de los profesores de cursos de posgrado del Colegio de Postgraduados (CP), institución de posgrado en Ciencias Agrícolas. Sus objetivos fueron tres: a) identificar las posturas pedagógicas presentes en el diseño de cursos de posgrado; b) determinar los elementos del diseño curricular que el docente del CP emplea en el diseño de sus cursos; y, c) analizar el nivel de congruencia en los procesos seguidos en la planeación de cursos de posgrado. Méndez, Zenteno y

Aguirre aplicaron un cuestionario a 55 profesores en cuatro campus de ese colegio. El cuestionario constó de 42 ítems agrupados en 11 categorías, de las cuales en la ponencia sólo se reportan los resultados de cinco de ellas: postura pedagógica, fundamentación, diagnóstico de conocimientos, formulación de objetivos, ejecución, y evaluación del aprendizaje. Se concluye que, a pesar de que todos los académicos de la muestra son doctores, como docentes planean sus cursos desde un enfoque calificado como *tradicional*, por lo que se necesita una actualización continua en diseño curricular.

El estudio de Alvarado (2011) radicó en investigar las prácticas educativas de la licenciatura de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La ponencia presenta los resultados de la encuesta piloto aplicada a una muestra de docentes. Los resultados de esta primera encuesta señalan que casi una quinta parte de los académicos no ha asistido a ningún tipo de capacitación y que 85 por ciento de ellos considera que asistir a congresos puede considerarse como preparación para la impartición de un curso, mientras que un porcentaje similar dice haber recibido algún tipo de asesoría para preparar sus cursos.

Méndez (2011) muestra un diagnóstico de necesidades de formación de docentes universitarios de instituciones públicas del estado de Durango, que cuentan con formación inicial en Ciencias de la Educación. Para tal fin se diseñó un cuestionario tipo Likert. La ponencia no describe el método utilizado. El resultado de este diagnóstico indica que los maestros consideran tener mayor necesidad de formación en el desarrollo de actitudes y valores tales como empatía, colaboración y respeto, más que en conocimientos y habilidades. La autora plantea que a los profesores debería brindárseles la posibilidad de plantear su propio trayecto o proyecto formativo personal. En este sentido, Méndez concluye que los programas de formación de profesores no deberían estar sujetos a las disposiciones de las autoridades en turno, sino a las necesidades reales de los docentes y tener un carácter permanente, así como un seguimiento riguroso.

Por su parte, Vera (2005) investiga la manera en que opera el Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para este fin se entrevistó a 25 tutores de todas las carreras que imparte la Facultad (Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía). Los ejes de análisis que se siguieron son: cómo se conformaron los esquemas teóricos del docente-tutor; tradición de la docencia, de la tutoría, del sistema abierto y de la institución; adaptación de

la práctica a la historia y a las tradiciones; sentido del estudio independiente en la tutoría y en la relación del tutor con los alumnos; actividades y saberes culturales y personales que apoyan la práctica docente; y, fines que persigue el tutor con su práctica, sentido explícito que le da a la docencia. Concluye que, dada la diferencia entre las experiencias de los tutores de los colegios, no se puede pensar en un solo modelo de formación docente. Aporta planteamientos generales en cuanto a cómo llevar a cabo la formación y plantea que ésta debe centrarse en la reflexión de la práctica docente en forma colectiva. Por consiguiente, propone centrar la reflexión en los principios y en las tradiciones del SUAFYL, materiales de estudio, tutoría, formación de alumnos y relación del SUA con la facultad, la UNAM y la sociedad.

Los trabajos de Casas (2009, 2011) incluyen en el diagnóstico la opinión de los estudiantes sobre las necesidades de formación de sus maestros, y contrastan esta opinión con la habilitación de los profesores. El autor plantea que la obtención del posgrado por parte de los académicos que atienden la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco no ha estado aparejada con una mejora en sus prácticas docentes (Casas, 2009). Con la aplicación del instrumento “Detección de necesidades para el mejoramiento de la docencia universitaria” a académicos y a estudiantes, encontró que si bien 72% del profesorado cuenta con posgrado, sus estudiantes consideran que el aumento de su escolaridad no se relaciona con una mejor calidad de su docencia. De acuerdo con los estudiantes, 40 por ciento de los maestros no tienen habilidades didácticas mínimas, en un porcentaje menor (16%) plantean estrategias didácticas innovadoras y más de la mitad (57%) evidencia falta de planeación didáctica. De ahí, en su ponencia Casas (2009) concluya que la habilitación de los académicos no resuelve por sí misma el problema de la calidad de la docencia. En un trabajo posterior, Casas (2011) caracteriza los ambientes de enseñanza de la UPN para identificar las necesidades de formación que a partir de esto expresa la planta docente. Ese estudio se realizó mediante dos encuestas aplicadas a los maestros y alumnos de las cinco áreas académicas de la UPN Ajusco. Los alumnos señalan que los maestros no utilizan estrategias didácticas motivadoras o no aplican ninguna actividad para desarrollar un tema. La autora plantea que a pesar de la amplia experiencia docente, los maestros reconocen la necesidad de formarse en la construcción de ambientes de aprendizaje, en el uso de estrategias didácticas y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y así desempeñar una docencia de calidad. Esta necesidad varía según la formación inicial del académico (normal o universitario) y según el grado aca-

démico; por ejemplo, los profesores con posgrado dicen estar más interesados por el uso de las TIC.

### *Estudios sobre la formación docente*

En esta subcategoría se identificaron cuatro trabajos: una tesis de maestría, una tesis doctoral y dos ponencias. Este tipo de estudios se han realizado con enfoques cualitativos y con un número reducido de participantes. Dos estudios fueron llevados a cabo por investigadores externos al grupo, mientras que sólo uno de ellos refiere que ha sido llevado a cabo por el propio colectivo, desde el enfoque de la investigación-acción-reflexión. Pou (2009), en su tesis doctoral, explora los procesos de reflexión crítica sobre la práctica docente de siete alumnas que cursaban la materia de Formación del docente, en la licenciatura en Docencia del Idioma Inglés de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California y que, a su vez, eran profesoras de la misma Facultad. De manera individual se aplicaron tres instrumentos: la entrevista inicial, el diario personal y el ensayo; además, dos instrumentos colectivos: el diario compartido y un grupo de discusión, mediante una plataforma en línea. La investigación estuvo enfocada en la teoría fundamentada. El autor concluye que la reflexión crítica es un modelo viable para la formación de los profesores y que la organización de actividades diversas de análisis y discusión, permite a los docentes que reflexionen en forma sistemática sobre su práctica desde distintas aproximaciones.

Carlos (2011) desarrolla un estudio cualitativo sobre los procesos de desarrollo docente de 11 maestros de Psicología y un médico de la UNAM, los cuales cuentan con una experiencia docente promedio de 25.6 años. Basándose en el hecho de que estos profesores han aprendido a enseñar en la práctica, el autor aplicó a fondo entrevistas a 12 maestros considerados buenos docentes por sus alumnos, con el fin de identificar los cambios en su experiencia durante esta etapa de su vida docente. El análisis se basó en cinco categorías: 1. Mayores conocimientos, seguridad y uso de la experiencia. 2. Ampliación de la visión docente. 3. Rigidez-flexibilidad. 4. Imitar a buenos docentes. 5. Manejo del tiempo. El estudio concluye que la autoformación fue definitiva en el desempeño y desarrollo del trabajo de estos docentes, que se distingue por su mayor conocimiento, seguridad y uso de la experiencia.

Por su parte, Ulloa y Martínez (2011) describen la experiencia de la formación del Colectivo Inter y Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM. Este colectivo se autoforma en el modelo de investigación-reflexión-acción (IRA). La ponencia reporta que el Colectivo se encuentra en la fase de reflexión sobre la identidad histórico-cultural del grupo. Con este fin, al CIMIE se le aplicó un cuestionario para explorar, entre otros temas, las acciones realizadas, los problemas enfrentados y el impacto de sus acciones como colectivo, así como su futuro y trascendencia. Se concluye que para el Colectivo es importante profundizar en la formación de los temas de interés del grupo, establecer consensos internos teórico-conceptuales, aclarar su rol en la formación de profesores; asimismo, clarificar el rol del colectivo con autoridades, profesores, alumnos y otros colectivos de investigadores.

El estudio de Alarcón (2006) muestra un enfoque distinto. Él analiza y explica cómo ha sido la formación para la docencia del personal académico en la ESIME. Diseñó un cuestionario que fue aplicado a 51 académicos y contiene cinco apartados: 1. Información general. 2. Superación académica. 3. Actualización disciplinaria. 4. Formación pedagógica. 5. Experiencia docente. Alarcón concluye que la formación impartida se ha entendido principalmente como información y que se privilegia la actualización disciplinaria. También afirma que las acciones de formación comprenden dos enfoques: funcionalista y tecnológico. Precisa que si bien la ESIME no ha ignorado el problema de la formación de profesores, sus acciones no han sido suficientes en calidad y en cobertura.

### *Evaluación de la formación*

Esta subcategoría estuvo conformada por dos trabajos, un capítulo de libro y una ponencia. Más que resultados de investigación sobre un trabajo evaluativo, la ponencia presenta el diseño general de la evaluación de un programa de formación docente de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (García, 2007). El objetivo de la evaluación fue determinar si existía relación entre la formación y actualización continua de los docentes y el índice de aprobación global de sus alumnos en el periodo de 2003- 2006. La ponencia plantea que para el diseño de la evaluación se utilizó principalmente el enfoque Stufflebeam y Shinkfield (1985). Los sujetos del estudio fueron los profesores de tiempo completo de las tres divisiones de la UAM, que hubieran



tomado siete cursos o más del área pedagógica en el periodo de 2003-2006. Otro elemento de la evaluación fue la calificación global que los alumnos otorgaron a los maestros en este mismo periodo. La ponencia no presenta resultados.

El estudio evaluativo de Pons, Serrano, Lomelí, Alcántar, Cordero, Serrano, Ponce, Roa y Moreno (2010) sí presenta resultados. Los autores analizan algunos resultados de un programa de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, aplicado en tres campus de la Universidad Autónoma de Baja California. En su artículo, los autores evalúan el aprendizaje que demostraron los 62 profesores participantes en el programa, a partir del rediseño de los programas de estudio de sus materias desde el enfoque de los métodos cooperativos. Los elementos analizados fueron: datos de identificación de la unidad de trabajo; formulación de objetivos; formulación de competencias; definición de la interacción; definición de la interdependencia en el grupo; descripción del proceso grupal; estructura de tarea; y, producto de unidad. El análisis partió de seis categorías: 1. Formulación de los puntos de vista propios. 2. Orientación hacia el otro. 3. Dar y obtener ayuda para ajustar el comportamiento. 4. Coordinación de roles. 5. Control del trabajo. 6. Niveles de conversación. Se concluye que los maestros deben saber manejar, además de los elementos de la metodología cooperativa que aprendieron en ese programa, contenidos complementarios relacionados con los principios constructivistas del aprendizaje, y así, desde este enfoque poder reformular sus programas de estudio..

### *Propuestas para la formación pedagógica de profesores universitarios*

En el Estado del Conocimiento de 1996 no se identificó un apartado específico para esta temática. Espinosa (en Ducoing, 2005), sí ubica este tipo de trabajos en una categoría denominada “Propuestas para la formación de docentes en educación superior”. Ésta comprende las propuestas generales para la formación pedagógica de profesores, con dos subtemas. Los documentos en los que se hacen propuestas para una institución en particular componen un subgrupo. Otro subgrupo incluye los análisis que concluyen con planteamientos generales sobre lo que sería deseable considerar en la formación pedagógica, pero sin ninguna aproximación metodológica ni organizacional. En esta categoría abarcó 11 trabajos: un capítulo de libro, dos tesis de maestría, dos artículos arbitrados y seis ponencias. Los documentos presentados en esta área son de Castillo, Martínez



y Miguel (2004); Gómez y Galicia (2007); Argüello (2002); Cutti, Cordero, Luna y Moreno (2008); Muguera (2004); Miguel (2007); Cutti, Cordero y Luna (2008); Pérez y Rodríguez (2009); Medina (2002); Velásquez y Gerlach (2008); Valderrama y Flores (2008).

Los primeros tres trabajos constan de una propuesta para instituciones específicas, dos para universidades públicas de muy distintas características y una para una facultad en particular. Las propuestas no muestran un mismo grado de desarrollo. Castillo, Martínez y Miguel (2004) definen un modelo general de formación para la Universidad Veracruzana, y plantean que contar con este modelo sería una posibilidad de responder a la demanda de calidad de los profesores universitarios. Señala que el docente debe dominar la disciplina, ser un mediador de los contenidos, especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje, facilitador y especialista en la convergencia interdisciplinaria de saberes. El modelo propuesto incluye tres dimensiones básicas: 1. Áreas de conocimiento. 2. niveles de intervención. 3. orientaciones educativas. El nivel de áreas de conocimiento, lo integran el conocimiento disciplinario, el conocimiento técnico-pedagógico y el conocimiento curricular. Los niveles de intervención se definen como central (de la institución), regional y local (por unidad académica). Las orientaciones educativas están relacionadas con la manera de llevar a cabo la formación, y ellas se identifican tres modalidades: procesos de autogestión, educación continua y educación formal. El modelo sugiere asumir un enfoque constructivista de la docencia, la relación teórico-práctica, el proceso reflexivo y una capacidad holística y creativa del docente.

Gómez y Galicia (2007) reflexionan sobre las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, con objeto de sugerir una política institucional con compromisos específicos. Su reflexión se basa en una visión constructivista de la realidad, y consideran que la problematización de la práctica permitirá identificar estrategias para reorientarla.

Un tercer trabajo propone la formación para la práctica docente del taller de Diseño Arquitectónico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas. Argüello (2002) caracteriza la práctica de los docentes que imparten este taller, mediante cuestionarios aplicados a 37 maestros y 236 alumnos de esta materia, y con la revisión de otras investigaciones previas en la Facultad. A partir de esto analiza el campo curricular en esta facultad, la elaboración de programas de estudio, las estrategias didácticas empleadas en los talleres de diseño y los métodos de evaluación y acreditación. Finalmente, Argüello propone que se for-

talezca la cultura de la autoformación profesional docente y la reflexión conjunta en la enseñanza del diseño arquitectónico. Asimismo, plantea que la formación sustentada en la recuperación, el análisis y la reflexión de la práctica diaria permite reconocer aspectos personales y profesionales implicados en el quehacer, lo cual puede promover un incremento de la competencia práctica. Argüello, también está a favor del trabajo cooperativo de innovación y de investigación.

Los ocho trabajos restantes presentan propuestas generales para la formación del profesorado universitario. Son de diverso tipo, se refieren a distintas etapas del proceso formativo y sus grados de estructuración son diferentes. La ponencia de Cutti, Cordero, Luna y Moreno (2008) propone un modelo de diagnóstico de necesidades de formación; asimismo, discute diversas conceptualizaciones de *necesidades de formación*, así como los tipos de modelos utilizados para esta fase del proceso: prescriptivos o normativos y colaborativos. A modo de conclusión, dicho trabajo enfatiza sobre la importancia de realizar este tipo de estudios con todo el rigor de un proyecto de investigación y de considerar que los modelos colaborativos, aun cuando pueden ser más costosos, también aportan mayor información para la planeación de la formación.

Una de las propuestas más estructuradas para la formación de profesores es la de Muguerza (2004), quien analiza aspectos básicos de la docencia y del saber pedagógico y la práctica cotidiana en el trabajo docente. Propone la mejora de la calidad de la formación docente en educación superior mediante un curso denominado 'Laboratorio de estrategia docente'. En este laboratorio se trata de formar a los maestros para que aprendan a documentar, analizar y resolver problemas vinculados a su quehacer profesional. "Se propone promover la problematización de la experiencia del trabajo docente y la discusión de propuestas alternantes a desarrollar a partir de las demandas pedagógicas, didácticas, institucionales y socioculturales, del trabajo docente cotidiano de los profesores en la universidad" (Muguerza, 2004: 146). El estudio de Muguerza también puede considerarse como un diagnóstico de necesidades de formación, ya que se aplicó un cuestionario de este tipo a 72 profesores del área de Ciencias Sociales, en forma aleatoria, de 10 carreras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los resultados del diagnóstico no se incluyen en la propuesta de la tesis.

Miguel (2007) revisa la enseñanza universitaria y las funciones del profesor, así como los problemas de la profesionalización de la docencia universitaria. La autora propone que el modelo de formación adoptado por las universidades debe ser enriquecido con acciones que incidan en el conocimiento profesional del docente.

Sostiene que sólo con la formación de los profesores en aspectos disciplinarios y pedagógicos se contará con un cuerpo de conocimientos que permitan la profesionalización. Estos conocimientos deben estar sustentados en los saberes prácticos de los profesores: “De ahí que la formación del profesorado tendrá que asumir que el conocimiento práctico de los profesores es la base para construir una docencia alternativa al modelo tradicional que es el que predomina” (Miguel, 2007: 30).

En cuanto a Pérez y Rodríguez (2009), en su ponencia presentan parte de un estudio sobre la percepción de los profesores al participar en eventos de formación docente, sobre el perfil adecuado de un profesor especialista en educación y la manera de relacionarse con colegas de otras áreas de conocimiento. Exponen algunas de las preguntas que todo profesor universitario plantea, por ejemplo: ¿cómo aprenden los alumnos?, ¿cómo organizar los contenidos?, ¿cómo hacer para que los alumnos lean y comprendan lo que leen?, ¿cómo saber que ellos están aprendiendo?, entre otras. A partir de estas preguntas se plantean algunas ideas de lo que esperan los profesores universitarios encontrar en un curso de didáctica. Las autoras exponen recomendaciones acerca de la manera en que se debe trabajar este tipo de cursos, en función de las expectativas de un profesor ya formado en su disciplina, y cómo apoyar al profesorado en la detección de sus problemas, en su comprensión y en la construcción de soluciones.

Cutti, Cordero y Luna (2008) analizan el trabajo académico en las instituciones de educación superior, las características del conocimiento pedagógico del profesorado y las implicaciones de estos planteamientos para la formación de profesores. Asimismo, analizan los tipos de conocimientos con los que cuenta el profesor de acuerdo con diversos autores. A partir de identificar las características e importancia del conocimiento pedagógico del contenido, la propuesta es formar al profesorado en didácticas específicas.

Por su parte, Medina (2002) analiza la función del docente universitario, la carrera universitaria y papel del profesorado frente a las condicionantes económicas, demográficas, laborales y académicas. El autor recomienda la creación de un área institucional que atienda la formación de profesores universitarios y su consolidación institucional, la calidad de los recursos humanos que formen profesores, la estructura de una carrera docente, la posibilidad de que un académico recién incorporado se vincule a un equipo de profesores con experiencia, y el hecho de que todas estas acciones se apoyen en el intercambio y la cooperación internacional.

Velásquez y Gerlach (2008) hacen un análisis de la profesión docente y plantean la necesidad de que el profesor universitario cuente con nuevas competencias relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, esquemas centrados en el estudiante, y la actualización. Los autores señalan que los programas de formación docente deben permitir la autorreflexión de su práctica, la oportunidad de observar y trabajar con profesores expertos en el aula, el conocimiento de los fundamentos del aprendizaje humano, la colaboración entre compañeros, y, la utilización de procedimientos básicos de investigación educativa.

Por último, Valderrama y Flores (2008) plantean la necesidad de formar a los profesores universitarios a partir de la incorporación del enfoque por competencias en los planes y programas de estudio. Su ponencia describe dicho enfoque y sus desafíos en la evaluación del aprendizaje. Ante tal reto, los autores proponen que el profesorado se forme en el desarrollo de habilidades tales como diseñar estrategias enseñanza-aprendizaje y evaluación acordes con el enfoque.

### *Enfoques teóricos y metodológicos*

Los trabajos referidos en el apartado “Investigación en procesos de formación pedagógica de profesores de IES” son reportes de investigación que en la mayoría de los casos explicitan un enfoque teórico y una metodología de investigación. En los textos revisados se encontró que el enfoque teórico que está presente en la mayoría de las investigaciones se denomina de diversas maneras: práctica reflexiva (Méndez, 2011), reflexión crítica (Vera, 2005), reflexión sobre la práctica (Alarcón, 2006), reflexión en la acción (Pou, 2009) e investigación-acción-reflexión (Ulloa y Martínez 2011). Los autores no citan una única fuente teórica de sus planteamientos; algunos, definen el enfoque y otros sólo lo mencionan. Los autores centrales de dichos planteamientos son Donald Schön (1992), Liston y Zeichner (1993), Stenhouse (2003), Carr y Kemmis (1988), autores españoles tales como Gimeno Sacristán (1997). Mientras que, en dos de los trabajos la reflexión en la acción es el enfoque teórico del modelo de formación y también del enfoque de investigación (Pou, 2009; Ulloa y Martínez, 2011), para la mayoría de los autores es sólo el modelo deseable para el enfoque teórico de un programa de formación. Por otra parte, la mayoría de los trabajos hacen diagnósticos o llevan a cabo investigaciones sobre el conocimiento didáctico y curricular del profesorado universitario. Sólo uno refiere como contenido específico de la formación los métodos de aprendizaje cooperativo.

En cuanto al enfoque metodológico de investigación, de los 13 estudios analizados en el apartado “Investigación en procesos de formación pedagógica de profesores de IES”, seis (46%) se desarrollan desde un enfoque mixto, cuatro (30%) son cualitativos y tres (23%) son cuantitativos. El instrumento de recolección de información más utilizado es el cuestionario, el cual fue aplicado en ocho (62%) de las investigaciones de esta área; en dos (15%) se realizaron entrevistas, y en uno (8%) de los trabajos se utilizaron ambos instrumentos. Una (8%) de las investigaciones empleó tres instrumentos: entrevistas, redes semánticas y un grupo de discusión. El trabajo restante (8%) aplicó tres instrumentos de forma individual: la entrevista, el diario personal y el ensayo, y dos instrumentos colectivos: el diario compartido y un grupo de discusión en una plataforma educativa.

## Balance

Las investigaciones, los ensayos, las propuestas e intervenciones aquí analizados, permiten entrever dos aristas de la compleja práctica educativa: la acción e intervención para la formación de docentes, y la acción e intervención de profesionales dedicados al trabajo educativo en el espacio de la universidad. En contraste con el Estado del Conocimiento anterior, la revisión y análisis de los 75 trabajos seleccionados en esta ocasión posibilita un acercamiento al campo educativo desde tres niveles analíticos: los modelos teóricos empleados para la lectura de la formación en educación y sus tendencias; las estrategias metodológicas procuradas para abordar dicha realidad; y, las aportaciones y esclarecimiento de vacíos y ausencias por atender.

A raíz de las distinciones citadas, a continuación se destaca los siguientes aspectos:

1. En estos trabajos ya no está presente como elemento nodal de discusión la conceptualización de formación profesional, como tampoco el concepto de formación universitaria en educación. En contraparte, superado tal compromiso, la reflexión en esta década se polarizó hacia dos ideas: la categorización de la profesión y el reconocimiento de las tendencias formativas.
2. Por otra parte, en la producción investigativa se identifica la legitimación de la política educativa en los distintos niveles, sectores y contextos particulares del país. Esto se hace evidente a partir del tránsito documentado en la actual

discusión, que deja ver el reclamo anterior acerca de la articulación de las políticas educativas y el diálogo actual acerca de su implementación y sus efectos. Por ejemplo, a nivel de microprocesos hay cambios en las misiones de las IES: la instauración urgente del tema de la calidad y la evaluación para su certificación, así como criterios que promueven la adaptación de los perfiles profesionales y su correspondencia con el mercado laboral.

3. La documentación ratifica la continuidad en esta década de dos tradiciones formativas ya reconocidas por Barrón, Rojas y Sandoval (1996): la teórico-científica y la teórico-productiva. Además, en la literatura analizada sobresale el incremento de los programas de posgrado a nivel doctorado como alternativa para la formación de formadores en el campo de la educación con dos estilos: el de investigación y el profesionalizador.
4. En relación con lo anterior, los autores cuestionan el incremento de los posgrados de corte profesionalizador en el afán de apoyar la formación de investigadores en educación y contrarrestar dos situaciones sustanciales: la pobre y deficiente investigación de la educación y sus diversos procesos, y la utilización de los posgrados como espacio remedial para subsanar las deficiencias de la formación profesional en educación. Ello, ligado a las implicaciones de sólo vincular los perfiles profesionales al mercado laboral.

De manera más específica, algunos datos que muestran el comportamiento de la producción de la década pasada en relación con la formación pedagógica de profesores de instituciones de educación superior, muestran una reducción de casi 50 % del número de trabajos identificados. De los 32 trabajos revisados, 8(25%) son descripciones de experiencias y 13 (41%) son investigaciones de procesos de formación. Los 11 trabajos restantes (34%) son propuestas para la formación pedagógica. Dado que las categorías temáticas que surgieron a partir del análisis de los textos son muy similares a las de la segunda edición de los estados del conocimiento, se puede decir que los estudios sobre procesos de formación siguen siendo la categoría con un mayor número de trabajos.

De los 32 textos identificados, 21 (66%) son ponencias, 3 (9%) artículos arbitrados, 1 (3%) libro, 2 (6%) capítulos de libros y 5 (16%) tesis de posgrado. Este campo se ha desarrollado básicamente a partir de la producción de ponencias. En orden de importancia le siguen tesis y, en mucho menor porcentaje, artículos arbitrados. Una constante en los primeros dos estados del conocimiento es el hecho de que la formación del profesorado está claramente ligada al

contexto institucional. Es la institución el espacio que determina las posibilidades de esta práctica formativa. En esta tercera edición de los estados del conocimiento, puede sostenerse el mismo enfoque de análisis, tal como claramente lo plantea Sánchez (2008) y, desde una perspectiva más concreta, Ordóñez de la Cruz, Quiñónez y Salazar (2008) y Vera (2005). En todos los trabajos clasificados como *experiencias* se reconoce, por ejemplo, que los cambios en los modelos educativos de las universidades fueron decisivos para la definición de los programas de formación de profesores de la década pasada. Sin embargo, entre las *propuestas*, ocho hacen planteamientos generales sobre formación, sin considerar el contexto institucional, y privilegiando el enfoque formativo.

Se registraron trabajos de IES de 10 entidades federativas y del Distrito Federal, todos ellos de universidades públicas. Organizacionalmente, en las universidades la competencia de formar a los profesores se confiere a direcciones generales, departamentos e, incluso, facultades. El diseño de propuestas de formación de profesores documenta las modalidades formativas en general: programas institucionales, diplomados y cursos-talleres. En el marco de dichas modalidades, ninguno de los trabajos llega a definir con precisión estrategias metodológicas formativas.

Las aportaciones de la década parecen indicar que la habilitación de los profesores no ha estado aparejada con un mejor desempeño docente en las aulas (Casas 2009, 2011). Tampoco los esfuerzos institucionales para la formación pedagógica de profesores han sido muy exitosos (Alarcón, 2006); por el contrario, parecen ser poco significativos para los profesores que pasan por estos procesos de formación (Méndez, 2011; Carlos 2011; Alvarado, 2011). Sin embargo, estas afirmaciones no se sustentan en trabajos sistemáticos de evaluación de la formación, tema en el que sólo se registraron dos trabajos de investigación y que también fue un déficit señalado en la década pasada (Espinosa, en Ducoing, 2005). Se considera que el seguimiento y la evaluación de los programas de formación puede ser un objeto de investigación que vendría a fortalecer este campo a nivel nacional.

La discusión de los autores sienta las bases para el desarrollo de posteriores indagaciones sobre dos aspectos: la tutoría y los valores profesionales en su relación con las competencias y su reflexión para buscar el equilibrio entre la formación técnica y el mercado laboral. Asimismo, destaca como una sentida tendencia formativa la ausencia de análisis, reflexiones y discusiones teóricas y empíricas en torno al tema del género en la formación de profesionales de la educación.

En este sentido, las diferentes investigaciones representan un referente constituido por 75 estudios de caso desarrollados a lo largo de distintas regiones



del país. De entre ellos, tesis de grado (15 documentos), artículos arbitrados (17 publicaciones), libros (cuatro ediciones), capítulos de libros (13 apartados) y ponencias (26 comunicaciones).

## Referencias bibliográficas

- Acosta Morales, Estela; Mauricio Aguirre Serena (2008). “La formación de los académicos en la Universidad Veracruzana”, *Primer Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la Educación Superior del Siglo xx*, Universidad Autónoma de Mexicali, Baja California.
- Alarcón Herrera, Myriam Elizabeth (2006). “La formación de profesores en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Electrónica del Instituto Politécnico Nacional”, Maestría, UNAM, México.
- Alvarado Martínez, Elizabeth (2011). La práctica docente en los formadores de lenguas, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, Monterrey, Nuevo León.
- Álvarez Herrera, Francisco; Laura Álvarez Sánchez; Rosa Diana Hernández Palacios; Luiza Pizeta Andrade y Carmen Lilia Sánchez González (2003). “Estudio Exploratorio de Cuadros Profesionales de Egresados de La FES Zaragoza, UNAM”, en *Syndesis-Z*, vol. 1, núm. 12, México: UNAM, pp. 3-9.
- Argüello Méndez, Teresa del Rosario (2002). “La formación docente para la enseñanza del diseño arquitectónico en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas”, Maestría, UNAM, México.
- Barrera Pérez, María del Refugio (2007). “De la enseñanza a la formación en la Educación Superior. El caso del Politécnico Virtual”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Barrón Tirado, Concepción (2003). *Universidades Privadas: Formación en Educación*, México: Plaza y Valdés y UNAM.
- Barrón Tirado, Concepción (2005). “Formación de Profesionales y Política Educativa en la Década de los Noventa”, en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, México: UNAM, pp. 45-69.
- Bonilla Esquivel, José Luis (2004). “Qué tanto ha impactado el Cetys Universidad en la formación integral de sus alumnos”, *x Congreso Internacional Retos y Expectativas sobre la Universidad*, Universidad de Guadalajara, Jalisco.



- Calix López, Candelario; Santiago Castaño Gerardo (2007). “La investigación como estrategia central en la formación integral de doctores en Educación”, *VII Congreso Internacional Retos y Expectativas sobre la Universidad*, UANL, Monterrey, Nuevo León.
- Carlos Guzmán, José Jesús (2011). “¿Cómo se forman los profesores efectivos de Educación Superior? Análisis de las fases de su desarrollo docente”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, Monterrey, Nuevo León.
- Casas Santín, María Virginia (2009). “¿Académicos: mayor escolaridad=mayor profesionalización docente?”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Casas Santín, María Virginia (2011). “Las buenas prácticas docentes y las necesidades de formación de los académicos de la UPN-Ajusco”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Castillo, Elvia Dolores; Dolores Martínez Amilpa y Graciela Miguel Aco (2004). “Elementos para un modelo de formación de profesores en la UV”, en *Pampedia. Revista de la Facultad de Pedagogía*, núm. 1, México: Universidad Veracruzana, pp. 33-39.
- Corvera Pillado, Víctor Alberto (2005). “Los valores en la Universidad de Tlaxcala: prospectiva de la formación universitaria”, *Maestría en Enseñanza Superior*, UNAM Aragón, México.
- Cruz Guzmán, Abigail (2009). “Comparación de la formación universitaria en educación en el marco de la educación por competencias: El caso de la UNAM y la UIC”, en *Pampedia. Revista de la Facultad de Pedagogía*, núm. 5, México: Universidad Veracruzana, pp. 4-20.
- Cutti Riveros, Lourdes; Graciela Cordero Arroyo, y Edna Luna Serrano (2008). “El conocimiento pedagógico del profesorado y sus implicaciones en la formación docente”, *Primer Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Cutti Riveros, Lourdes; Graciela Cordero Arroyo; Edna Luna Serrano y Tiburcio Moreno (2008). “El diagnóstico de necesidades en la formación pedagógica del docente universitario: ¿cómo, cuándo y por qué?”, *Primer Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y Perspectivas de la Formación del Profesorado para la Educación Superior del Siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Espinosa Tavera, Epifanio (2005). “Formación de profesores en educación superior”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación II*, México: COMIE, pp. 271-326.

- Farján Mejía, Enrique (2009). “Valores en la formación de los alumnos de pedagogía de la FES Aragón”, en Rodrigo López Zavala (coord.), *Huellas de la profesionalidad ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés, pp. 149-174.
- Félix Salazar, Valentín (2009). “Valores y creencias en la cultura profesional una visión interpretativa de los docentes de posgrado acerca del buen profesional”, en Rodrigo López, Zavala (coord.), *Huellas de la profesionalidad ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés, pp. 63-96.
- Fernández Pérez, Jorge Alejandro; Karla Reyes Teutli; Claudia América Dávila Ortiz, y Olivia Torres Luna (2006). “Maestros en Educación Superior: Un Estudio de Egresados”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 6, núm. 3, vol. 6, Costa Rica: UCR, pp. 1-24.
- Fuentes Amaya, Silvia (2007). “La Política Educativa en el plano de la formación de identidades profesionales: un enfoque político-psíquico”, en Silvia Fuentes Amaya y Andrés Lozano Medina (coord.), *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, México: UPN (Más textos), pp. 15-46.
- Gallegos Santiago, María de Jesús; Graciela Paz Alvarado y Joaquín Vázquez García (2009). “Tras los muros y en la libertad. La experiencia de la UABC en el Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación para reclusos”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- García González, Nahieli (2007). “La evaluación de la formación docente, una propuesta orientada al favorecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Caso UAM-Azcapotzalco”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- García Guzmán, Brígida (2009). “Los mercados de trabajo urbanos de México a principios del siglo XXI”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71 núm. 1, México: UNAM, pp. 5-46.
- García López, Rafaela; María de Jesús Martínez Usarralde (2006). “Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado I*, México: Gernika, pp. 103-118.
- Gómez Hernández, Yuridia; Jovita Galicia Reyes (2007). “La formación de los académicos como política institucional para impulsar la conformación de una cultura académica en la UACM”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Gómez López, Luis Felipe (2005). “El impacto de la universidad en la formación de los alumnos”, en *Universidades*, núm. 29, México: UDUAL, pp. 39-45.

- Hernández Becerril, Susana (2011). “Procesos de iniciación para la investigación educativa, desde la significación de estudiantes”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Hernández González, María (2002). “Creación y evolución de las licenciaturas en educación. El caso del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Morelos (1953-1992)”, en David Piñera Ramírez, *La Educación Superior en el proceso histórico de México (Cuestiones esenciales prospectivas del siglo XXI)*, tomo III, México: ANUIES, pp. 373-383.
- Hernández González, María de la Luz (2005). “Política neoliberal y formación de profesionales en educación. El caso de las licenciaturas en la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Hernández Madrigal, Pastor (2006). “Una experiencia de intervención en la formación de docentes en educación superior”, en *Revista Entre maestros*, vol. 17, núm. 6, México: UPN, pp. 40-45.
- Hirsch Adler, Ana; Judith Pérez Castro (2005). “Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la Universidad de Valencia y la UNAM”, en María Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México: Ediciones Pomares, pp. 233-247.
- Jiménez Mora, José (2009). Una exploración de significados en torno a las prácticas de formación para la investigación en programas de doctorado en educación en México, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- López Zavala, Rodrigo (2009). “La profesionalidad moral. Valores éticos en la formación universitaria”, en Rodrigo López Zavala, *Huellas de la profesionalidad ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés, pp. 11-37.
- Martínez Ortega, Lydia; Rosario Domínguez Guedea (2008). Formación docente en la Universidad de Sonora: Diplomado en Docencia Universitaria, *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la Educación Superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Mazo Sandoval, María Concepción; Francisco Javier López Cruz (2009). “Responsabilidad y ética profesional. Dos rasgos que preocupan a los estudiantes de posgrado en la región norte de las UAS”, en Rodrigo López Zavala, *Huellas de la profesionalidad ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés, pp. 98-116.
- Medina Betancourt, Esteban (2002). “La formación histórica del docente en la educación superior. Creación de la carrera docente universitaria”, en David Piñera Ramírez

- (coord.), *La Educación Superior en México en el proceso histórico de México II, Cuestiones esenciales prospectiva del siglo XXI*, Mexicali: UABC, SEP y ANUIES, pp. 465-472.
- Méndez Cadena, María Esther, Nadia Zenteno Domínguez y Luciano Aguirre Álvarez (2009). “La planeación, clave del éxito para una docencia con calidad: caso de los docentes del Colegio de Postgraduados”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Méndez Zúñiga, Alejandra (2011). “Necesidades formativas de docentes universitarios en un modelo educativo de aprender a aprender. Caso: formación de profesionales de la educación”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, Monterrey, Nuevo León.
- Miguel Aco, Graciela (2007). “Hacia una profesionalización de la docencia universitaria”, en *Pampedia. Revista de la Facultad de Pedagogía*, núm. 3, México: Universidad Veracruzana, pp. 27-32,
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 033, México: COMIE pp. 561-580.
- Muguerza Gamboa; Norayma Noemí (2004). “El proceso de formación docente en la educación superior hacia una calidad de excelencia”, Maestría, UNAM, México.
- Navarrete Cazales, Zaira (2007). “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de la pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, Maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados IPN, México.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús; Marcia Sandoval Esparza (2007). “Nuevos sentidos de la formación profesional y de competencias para la empleabilidad”, en Silvia Fuentes y Andrés Lozano Medina (coord.), *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, México: UPN (Más textos), pp. 47-67.
- Ordóñez de la Cruz, Fátima; Francisco Quiñónez Tapia y Juan Miguel Salazar Partida (2008). “Retos en la formación y actualización docente: un balance del Programa Integral de Superación Docente de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, periodo 2004-2007”, *Ier. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Pérez Arenas, David (2008). “Desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación: desplazamiento de la formación académica”, Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.

- Pérez Rivera, Graciela; Laura Rodríguez Rodríguez (2009). "Formación de profesores universitarios. Aspectos a tomar en cuenta", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Piñera Ramírez, David (2002). "Introducción", en David Piñera Ramírez, *La Educación Superior en el proceso histórico de México, tomo IV, Semblanzas de Instituciones*, México: UABC, SEP y ANUIES, pp. 7-14.
- Pons Parra, Rosa María; José Manuel Serrano González-Tejero; Clotilde Lomelí Agruel; Víctor Manuel Alcántar Enríquez; Graciela Cordero Arroyo; Edna Luna Serrano; Salvador Ponce Ceballos; Rubén Roa Quiñónez y Tiburcio Moreno Olivos (2010). "Cooperative learning: a methodological answer to instructional design based on competences in the university environment", en *International Journal Information and Operations Management Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 202-223.
- Portilla Pineda, Margarita; María del Carmen González Cortez (2008). "Un análisis retrospectivo para un programa de formación docente. Un estudio de caso", *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Pou Alberú, Sergio (2009). "Formación de Profesores Universitarios mediante la reflexión crítica. Una experiencia de reflexión", Doctorado en Ciencias Educativas, UABC, Ensenada, Baja California.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2009). "La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Reyes Pérez, María Isabel (2004). *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Reyes Pérez, María Isabel (2007). "Programa flexible. Una opción para la formación de profesores universitarios", *Congreso Internacional de Pedagogía 2007*, Ministerio de Educación de Cuba, La Habana.
- Rivera Morán, Jesús Ramón; José Alfredo Rosales Vásquez (2008). "Modelo de formación, actualización y desarrollo docente de la UABC. Una perspectiva de desarrollo docente", *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del Profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Rojas Moreno, Ileana (2008). *La formación universitaria en educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio*, México: UNAM (Colección Biblioteca Crítica Abierta).
- Romero Villagómez, Citlali; María Teresa Yurén Camarena (2008). "Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas", en

- Citlali Romero Villagómez y María Teresa Yurén Camarena, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Juan Pablos Editor, pp. 25-48.
- Ruiz Ávila, Dalia (2004). “El campo de la formación docente en el posgrado en educación”, *Segundo coloquio internacional 2004 del doctorado en educación*, México: UPN.
- Sánchez Lima, Leticia (2008). “La Dirección de Formación y Actualización Docente e Investigación Educativa en la UAEM. Experiencia interrumpida, construida socialmente”, *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica (2006). “El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: El caso de la Maestría en Pedagogía”, *Doctorado en Pedagogía*, UNAM, México.
- Santana Urenda, José; Herminia Ruvalcaba Flores (2011). “Estudio de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara en el Estado de Nayarit”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Santa María Martínez, Ma. de la Paz; José Sánchez Fabián (2009). La tutoría como una metodología de formación en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Santos López, Aristeo; María Teresa Yurén Camarena y Elizabeth Zanatta Colin (2011). La formación en la universidad: tendencias y dispositivos, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Serna Rodríguez, Armandina (2005). “La Tutoría Académica: Desde la mirada de los alumnos”, *Maestría en Docencia y Administración Educativa*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Solís Rosales, Augusto (2006). “Estudio de las necesidades de formación y de la demanda de trabajo calificado en los niveles medio superior y superior de educación tecnológica en el campo de la Biología aplicada a las ciencias del mar y la pesca, ante la perspectiva de globalidad internacional”, *Doctorado*, UNAM, México.
- Torres Campos, Eduwiges (2011). “Habitus y capital cultural de los doctorantes en pedagogía de la facultad de estudios superiores Aragón-UNAM (1999-2003)”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Torres Frías, José de la Cruz (2006). “Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión”, en *Revista Regional de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 67-79.

- Torres Frías, José de la Cruz (2011). “Sentido de la formación doctoral en educación: mirada desde sus actores”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ulloa Lugo, Norma; Miguel Ángel Martínez (2011). “De profesores-investigadores a formadores de profesores. Análisis de su transformación en el marco de la Investigación Reflexión Acción (IRA)”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Valderrama Martínez, Jorge; Juan Carlos Flores Trejo (2008). “Necesidad de desarrollar nuevas competencias en los profesores universitarios relacionadas con la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes”, *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Velázquez García, Ruth; Luis Gerlach Barrera (2008). “Evolución, retos y perspectivas en la formación de profesores de educación superior”, *1er. Congreso internacional de formación de profesores de educación superior. Panorámica y perspectivas de la formación del profesorado para la educación superior del siglo XX*, UABC, Mexicali, Baja California.
- Vera Carreño, Margarita (2005). “Formación docente de los tutores del sistema universidad abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM)”, Maestría, UNAM, México.
- Yurén Camarena, María Teresa; Citlali Romero Villagómez (2008). “Los retos de la autoformación en la universidad”, en Elisa Lugo Villaseñor (coord.), *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: Juan Pablos Editor (Ediciones Mínimas), pp. 91-107.
- Zannata Colín, Elizabeth; Teresa Yurén Camarena y Aristeo Santos López (2011). La formación en la universidad: tendencias y dispositivos, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.

### *Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo*

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*, México: ANUIES.
- Barrón Tirado, Concepción; Ileana Rojas Moreno y Rosa Ma. Sandoval Montaña (1996). “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización”, en *Perfiles Educativos*, núm. 71, México: UNAM, pp. 65-74.
- Bourdieu, Pierre (1983). *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires: Folios.



- Bourdieu, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carr, Wilfred; Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*, tr. J. A. Bravo, Barcelona: Martínez Roca.
- Ducoing Watty, Patricia; Monique Landesmann (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación I*, México: COMIE.
- Esquivel Estrada; Noé Héctor (1998). “La universidad humanista ¿utopía alcanzable?”, en *Cuadernos de investigación*, 4ª época, vol. 5, Toluca: UAEM.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).
- Hutcheson, Philo A. (2000). *A Professional Professoriate; Unionization, bureaucratization, and the AAUP*, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Loureau, René (2007). *Análisis Institucional*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Liston, Daniel P.; M. Zeichner, Kenneth (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*, Madrid: Morata y PAIDEIA.
- Pacheco Méndez, Teresa (1993). “La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y de científicos”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga, *Cuadernos del CESU. El Concepto de Formación en la Educación Universitaria*, núm. 31, México: UNAM, pp. 11-26.
- Shön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- SEP (s/f). “Informe ejecutivo-Programa de Mejoramiento del Profesorado-PROMEP” (en línea), México. Disponible en: [promep.sep.gob.mx/temporales/OTRpdf](http://promep.sep.gob.mx/temporales/OTRpdf) [consulta: 21 de mayo de 2012].
- Stenhouse, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*, 5ª edición, Madrid: Morata.
- Stufflebeam, Daniel L.; Anthony J. Shinkfield (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm; Juliet Corbin (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, USA: Sage Publications.
- Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2010). “Institucionalización de la institución escolar mediante el cambio en la política sobre evaluación, según el decreto 1290 del 2009”, en *Diálogos Educativos*, núm. 19, Chile: UMCE, pp. 183-193.



## CAPÍTULO 6

### FORMACIÓN E IDENTIDAD

Zaira Navarrete Cazales<sup>1</sup>

#### Introducción

El tema de la identidad es un punto de anudamiento tanto de reflexiones y posiciones teóricas como de diferentes usos y re-de-construcciones conceptuales. Por ejemplo, en la filosofía clásica el significante “identidad” tenía un único significado: el de su raíz etimológica *identitas*, es decir, “igual a uno mismo”. Identidad era considerada como la relación que cada entidad mantenía sólo consigo misma; la identidad estaba basada en elementos universalmente compartidos. En esa tradición filosófica se consideraba que definir las señas de identidad les permitiría llegar a saber “lo que somos” (Platón, 2000,

---

<sup>1</sup> Programa de doctorado en Ciencias, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados DIE-CINVESTAV-IPN.

La autora agradece la comprometida colaboración del Lic. José Miguel Sánchez Alemán quien apoyó, de enero a septiembre de 2012, en la búsqueda, localización, digitalización y selección de los materiales reportados en este documento. Asimismo, en su organización en diversas bases de datos y tablas, e igualmente participó en la elaboración de fichas para el registro de los textos en el “Sistema Web de Gestión de Información” del COMIE. Asimismo, agradece la colaboración del Lic. Walter Eduardo Alonso Encalada, quien de septiembre 2010 a julio de 2011 apoyó en la búsqueda, localización y digitalización de materiales en el estado de Yucatán para el campo “Procesos de Formación”, especialmente en el subcampo “Formación e identidad”, del que en principio organizó los materiales presentados en este documento.

Aristóteles, 1969). Nietzsche (1984, 1988) fue uno de los principales filósofos que dirigió su pensamiento a la destrucción de la metafísica del ser, de las identidades universales. Heidegger (2004) se preguntaba cómo el ser humano puede ser igual a sí mismo, cuando éste es cambiante, *está siendo* constantemente. En este sentido, el término identidad se coloca en una posición aporética, mientras que su significado primario, original (el de uno a uno, que se usaba para dar cuenta de las características propias de algo o alguien), ya no corresponde únicamente a ese significado<sup>2</sup>. De ahí la aporía del término identidad, con una dificultad lógica, insuperable de razonamiento, como algo de lo que no se puede hablar en términos definidos, de una vez y para siempre, pero es necesario hablar de él. Es decir, se trata de un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto, a una comunidad o a un campo disciplinario, pero a la vez es imposible de representación precisa y definitiva. La identidad es algo irrepresentable, sólo se puede hablar de ella pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos ni categóricos (Navarrete, 2008a).

La aporía del término identidad es algo parecido a lo que Hall (1996) denomina *identidad bajo borramiento*; Laclau (1993), *identidad discursiva* o *posiciones discursivas del sujeto*; Ricoeur (2006), *identidad narrativa*; Dubet (1989), *mutación del término*; Bhabha (1996), *identidad desde la diferencia...* Una vez aclarados algunos tratamientos ontológicos del término identidad, y desde una lectura derrideana, podemos decir que este término no sólo es polisémico, sino que puede saltar de un dominio lingüístico a otro explotando en todas direcciones, esto es, diseminándose.

Identidad se ha y sigue utilizándose en diversas investigaciones. Por ejemplo: identidades de los sujetos —individuales y colectivos—, de las instituciones, de las profesiones, *inter alia*; se ha estudiado desde diferentes disciplinas como la filosofía, sociología, pedagogía, antropología, psicología, etcétera, y desde diversas posturas teóricas, analíticas y metodológicas, como puede ser la esencialista o fundamentalista (que conciben la identidad como un punto predeterminado a dónde

<sup>2</sup> Es decir, el significado original cambia y se le asignan otros significantes al término identidad. Como bien señala Saussure (1986), todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denomina *significante*, y un componente mental referido a la idea o concepto representado por el significante, al cual denomina *significado*. Significante y significado conforman un *signo*. Así, el signo lingüístico consiste en una asociación entre el concepto y la imagen acústica. Sólo pueden distinguirse conceptos, ya que están ligados a un significante particular.

llegar, como un *telos*) o la antiesencialistas o de la complejidad (configuración discursiva, histórica, dinámica). En este sentido, se sostiene que los significados de la noción *identidad* se diseminan, esparcen, dispersan, iteran y se estructuran según sean sus formas de usos teóricos y empíricos de cada investigación o reflexión teórica particular.

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de cómo *está-siendo* utilizado el término identidad en las investigaciones que abordan el tema de la formación e identidad profesionales, además de exponer los emplazamientos teóricos y metodológicos que sirven de andamiaje para trabajar esta noción, ya sea como tema de investigación o de reflexión teórica. Se revisará los resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas, acompañados de una fundamentación conceptual. En relación con la formación en las investigaciones en educación que se han realizado en México, de 2002 a la fecha (2012), en el marco de la investigación nacional sobre los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (EC-COMIE), se dará cuenta de la producción generada en torno al tema de la formación de identidades en la educación superior (universidades, normales, formación permanente), de algunos usos, apropiaciones y resignificaciones del término identidad.

Queremos enfatizar que en este capítulo daremos cuenta de los trabajos que abordan el tema de la formación e identidad profesionales, no de la identidad y formación personal, nacional, étnica, de género, institucional, organizacional, *inter alia*. En este sentido, es importante señalar que en los EC-COMIE de la década 1992-2002, en el “Área 8: Sujetos, Actores y Procesos de Formación” (ahora denominada “Procesos de Formación”), se incluyó un capítulo titulado “Identidad de los profesores de educación básica y normal”, el cual tuvo por objetivo “recoger algunos planteamientos de investigaciones referentes a esta temática de la identidad y de las representaciones sociales con relación a ella de los profesores de educación básica y normal” (Jiménez, 2003). Respecto al subcampo “Formación e identidad”, el estado del conocimiento aquí presentado incluye no sólo los estudios sobre identidad de los profesores de educación básica y normal, sino que abarca los procesos de formación identitaria en la universidad y la formación permanente. Este estado del conocimiento avanza en cuanto a amplitud e inclusión de procesos identitarios profesionales. Tal comparación no es en el sentido de saber qué es mejor o peor en cuanto a lo reportado en la década pasada o lo reportado en esta década, sino que más bien tiene la intención de mostrar

cómo cambian, emergen, abren, ramifican los campos temáticos. Es decir, ver lo que se ha hecho y así avanzar conjuntamente en el desarrollo y tratamiento de la identidad y formación profesionales, pues de acuerdo con Burke (1997) sólo por medio de la comparación podemos ver lo que no está ahí, o dicho de otro modo, comprender la significación de una determinada ausencia.

La metodología de trabajo, guiada por las coordinadoras del campo *Procesos de Formación*, fue que todos los coautores de este campo temático realizamos una búsqueda general de materiales, distribuida en los temas particulares de los capítulos que lo constituyen en general. Para ello, se exploró las bases de datos de revistas científicas mexicanas, la producción de los centros, institutos, departamentos de investigación educativa en México y las publicaciones de editoriales reconocidas por divulgar temas sobre educación; realizamos búsquedas específicas en bibliotecas; revisamos memorias de encuentros, congresos y coloquios, además de consultar, en la medida de lo posible, las producciones escritas en cada una de las universidades públicas del país y de algunas privadas, además de revisiones en bibliotecas personales, solicitud de materiales a investigadores, entre otras fuentes de búsqueda. Toda la información fue registrada en una base de datos general en la cual se elaboraron fichas de resumen que fueron revisadas, aprobadas, desechadas en conjunto con el equipo de trabajo de este campo general. Posteriormente, seleccionamos-dividimos los materiales —algunas veces compartidos—, para cada subcampo temático.

De los 194 materiales asignados para el subcampo Formación e identidad hicimos varias depuraciones conforme íbamos leyendo los trabajos en extenso y teniendo en mente que el objetivo de esta investigación es dar cuenta de las investigaciones o reflexiones teóricas sobre formación e identidad profesionales, únicamente. Reiteramos, nuestro objetivo no es dar cuenta de todos los trabajos que aborden la temática de la identidad (nacional, juveniles, étnica, etc.) sino única y exclusivamente de los que traten el tema de la formación e identidad profesionales. En tal sentido, en este filtro temático seleccionamos, analizamos y damos cuenta de 82 trabajos, entre ellos: 8 artículos de revista, 4 libros, 19 capítulos de libro, 31 ponencias y 20 tesis de posgrado. Si bien reconocemos la amplitud de investigaciones sobre el tema general de la identidad, nuestra selección se basó en que el requisito indispensable para que un texto fuera incluido en este apartado era que abordara el tema de la identidad en vínculo con la formación profesional.

Las investigaciones quedaron clasificadas en dos secciones: 1. Estudios teóricos sobre formación e identidad. 2. Resultados de investigaciones sobre formación

e identidad, sección que abarca cuatro apartados temáticos: a) Identidad de docentes en ejercicio; b) Identidad de docentes en formación (estudiantes de Normal); c) Identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado; y, d) Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales. Hemos realizado la clasificación con fines analíticos, ya que la dimensión teórica es constitutiva de cualquier tipo de investigación en educación, al menos mientras se entienda que investigar es producir conocimiento, ya sea con un menor o mayor grado de consistencia.

### Estudios teóricos sobre formación e identidad

Por lo general, los problemas teóricos surgen de inconvenientes, ausencias, obstáculos o limitaciones conceptuales al momento de realizar una investigación. Esto, ya sea porque las herramientas conceptuales de las que disponemos o las perspectivas del investigador no son de utilidad. Esta formulación alude a las dificultades al operar con marcos epistemológicos o referentes categoriales no adecuados, pertinentes o suficientes y que no tienen la ductilidad que reclama la investigación (*cfr.* Saur, 2012) o bien, porque no exista esa herramienta necesaria para mostrar algún aspecto específico de nuestro problema de estudio. En ocasiones, la conceptualidad exige una ligazón estrecha con la particularidad misma del tema estudiado, en la cual son puestas a prueba esas mismas teorías, que son recreadas y que incluso son complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias. En este sentido, surgen reflexiones teóricas o categorías intermedias como resultado de un uso creativo y de las exigencias de un *corpus* que se resiste a ser capturado por las nociones existentes en la literatura convencional y que posibilitan, al investigador, crear un puente entre la teoría y el referente empírico (Buenfil, 2006, 2008; Navarrete, 2008b).

A continuación se expone algunos de los trabajos llevados a cabo durante la década 2002-2012, porque construyen, generan o recrean específicamente conocimiento teórico para dar cuenta de la formación de identidades profesionales. Fueron agrupados en función del horizonte de inteligibilidad, desde el cual se posicionan a partir de la metodología, enfoque o perspectiva particular que aporta elementos teóricos para estudiar las identidades. De los 82 trabajos reportados, 9 componen esta sección temática: 3 capítulos de libros, 3 ponencias y un artículo de revista.

### *Identidad. Una revisión desde la perspectiva del análisis político del discurso*

En este rastreo, algunos autores se valen de la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), en combinación con otras perspectivas o con énfasis específicos del APD. Desde este posicionamiento teórico se encuentran trabajos de Fuentes (2002, 2004, 2007a), Navarrete (2006, 2008a, 2009) y Cruz, P. (2007).

Fuentes (2004) indica que la lectura del proceso identificatorio no apunta a la ubicación de la identidad, pues asume que no existe una identidad esencial al margen de la historia, sino que se trata de identidades histórica y políticamente construidas. Para ello, establece su concepción acerca de la lógica triádica simbólico-imaginario-Real/fantasmática y desde ese punto de partida sitúa la mirada político-psíquica del proceso identificatorio (Fuentes, 2007a). Plantea que pensar los procesos sociales, a través de los cuales un individuo deviene sujeto en situación educativa, también requiere trastocar las imágenes de una prescripción alcanzada. En su lugar, propone que habrá que enfrentar la precariedad de las identidades educativas y aproximarnos a las formas simbólicas e imaginarias que los sujetos desarrollan para posibilitar su existencia cotidiana en la institución educativa. En este sentido, la lectura del proceso identificatorio exige una mirada que tienda hacia el antiesencialismo; es decir, que pugne por ofrecer una lectura radicalmente histórica en la medida en que sea capaz de mostrar la temporalidad, precariedad y contingencia de toda definición identitaria (Fuentes, 2002). El entramado conceptual de la autora es el APD (*cfr.* Laclau y Mouffe, 1987 y Buenfil, 1990), así como el análisis institucional (*cfr.* Käes, 1989, Enríquez, 1989 y Remedi, 1997).

Por su parte, Navarrete (2006) propone un dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto, en el cual muestra los elementos que intervienen en un proceso de constitución identitaria. Concluye que la identidad es un constructo híbrido, relacional, complejo y en tránsito; es decir, histórico. La identidad de los sujetos es un proceso de construcción y reconstrucción de cada uno en la relación interactiva entre el sujeto y “lo social”, y entre “lo social” y el sujeto, y en esa relación cada uno asume posiciones, se reconoce, o bien, se desconoce (en Navarrete, 2008a). En suma, la constitución de identidades es un proceso complejo, conflictivo, precario, contingente y antagonico, características que impiden no sólo prefijar la identidad del sujeto sino también fijarlas en términos pretendidamente definitivos. Por eso cualquier identidad (individual, grupal, profesional) como social está marcada por una historia en la cual ha ido

construyéndose y que no puede omitirse en el intento de conocerla. El dispositivo de construcción de la identidad le permitió entender han ido constituyéndose esas identidades, qué las hizo posible y qué las significa (en Navarrete, 2009). Retoma la perspectiva del análisis político de discurso (*cf.* Laclau y Mouffe, 2004 y Buenfil, 1994) y los estudios culturales (*cf.* Hall, 2000).

Por otro lado, Cruz, P. (2007) presenta algunas “notas de carácter inicial” sobre el tema de la formación y la identidad. Recupera nociones teóricas de formación (en Ducoing, 2003) e identidad (*cf.* Hall, 2000 y Zizek 1992, 2001) desde un enfoque deconstructivo en el que la formación docente no tiene una identidad única ni definitiva. Propone que la reforma educativa relacionada con la formación del profesorado de las dos últimas décadas del siglo pasado, puede ser explorada, de manera analítica, como una superficie discursiva que es configurada por significantes flotantes, los cuales permiten estructurar el campo discursivo de la educación y de la formación de profesores. Uno de estos significantes será un significante rígido que paralizará temporalmente la discursividad. Se concluye, desde un emplazamiento particular en la perspectiva del APD, que las tres autoras coinciden en la necesidad de historizar las identidades, pero con sus respectivas particularidades.

### *Identidad. Un abordaje desde la teoría de las representaciones sociales*

Kepowicz (2004) parte del supuesto de que la construcción de la identidad no está lo suficientemente atendida y que la formación universitaria no propicia condiciones adecuadas para orientarla, pues pone más énfasis en la preparación disciplinaria. Revisa diversas fuentes teóricas y estudios realizados con jóvenes para conocer la cultura universitaria y estudiantil. Presenta algunos planteamientos considerados clave para la comprensión de este fenómeno (perspectiva filosófica, sociocultural, psicopedagógica). Concluye que la identidad es un fenómeno fronterizo entre lo psíquico y lo social, que puede abordarse desde diferentes ópticas (*cf.* Jodelet, 1989), y que el marco para la investigación de la identidad es muy complejo, en la cual no pueden exceptuarse las distintas imágenes y representaciones sociales que los sujetos construyen de su realidad educativa inmediata.

### *Identidad desde una perspectiva hermenéutica*

Monzón (2011) sigue los métodos de la “hermenéutica analógica” (cfr. Beuchot, 2002) para tratar de comprender la cuestión de la identidad docente como una forma de interpretarse a sí mismo y desde ahí interpretar la realidad; la formación docente es una forma de aprender a narrar y narrarse. Según Monzón, en la forma de narrar está el ser o, dicho de otra manera, somos lo que narramos. Le resulta de interés filosófico y pedagógico lo que los profesores tienen que decir, pues esto constituye la identidad profesional y, por ende, la imagen social y personal que tienen de su trabajo. Propone la necesidad de una identidad analógica más conveniente para configurar la identidad docente y evitar los extremos de una identidad única y universal, y la falta de identidad.

Antes de cerrar este apartado, es necesario recordar que un problema teórico también puede surgir cuando la investigación se aboca a algún aspecto teórico, metodológico o conceptual. Es decir, cuando la investigación consiste en enfocarse en algún aspecto epistemológico, cuando está habiendo metainvestigación como indagación de segundo orden, donde el objetivo está puesto en reflexionar y producir conocimiento sobre aspectos de carácter teórico, metodológico o conceptual (en Saur, 2012). En la producción de esta sección temática los enfoques teóricos fueron la hermenéutica analógica, el análisis político de discurso, el análisis institucional y el enfoque deconstructivo, todos ellos dentro de la metodología cualitativa de investigación. Estos enfoques hicieron posible que los autores mexicanos pudieran brindar una “mejor” lectura de los procesos de constitución-formación identitaria.

### **Resultados de investigaciones sobre formación e identidad**

Un problema de investigación se caracteriza por el reconocimiento de un lugar ontológico, epistemológico, político, axiológico, *inter alia*, desde el cual se habla y se asume explícitamente. Se considera que en los trabajos de investigación, sean tesis de grado, proyectos institucionales o indagación documental, siempre deberían estar presentes, aunque no necesariamente visibles, tres componentes: a) *el papel del investigador* como sujeto que pone en juego sus propias historias, su cuerpo, sus compromisos asumidos, responsabilidades institucionales y el prestigio que cree que debe defender; b) el referente empírico u *objeto de*



*investigación*, el cual es un *locus* de invención que se crea, se interviene, se inventa: el objeto habla; y, c) *la teoría* como un referente simbólico donde queda sustituido el objeto (Remedi, 2005). La teoría que está en tensión entre la “teoría como fantasma totalizante” o la “teoría en suspensión interrogante”. Esta última recrea el diálogo con el objeto —no lo cubre—, permite construir conceptos, categorías intermedias. En este sentido, las investigaciones no son casuales —como comúnmente se dice—, que se generan a partir de un problema detectado en la sociedad, sino que son causales. Es decir, es el investigador quien proyecta sobre el objeto sus propios fantasmas, que se reconstruyen en interrogantes de investigación y que a su vez posibilitan construir hipótesis de anticipación: constructos especulativos que permiten construir sentidos en diálogo con el objeto.

En los trabajos reportados en este apartado daremos cuenta de los emplazamientos de los autores, desde los cuales se producen investigaciones en torno a la temática de formación e identidad. En función de los objetos de estudio abordados por los autores hemos organizado esta sección en cuatro rubros temáticos: 1. Identidad de docentes en ejercicio. 2. Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal). 3. Identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado. 4. Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales. De los 82 trabajos reportados en este capítulo, 73 componen esta sección temática: 7 artículos de revista, 4 libros, 14 capítulos de libro, 28 ponencias y 20 tesis de posgrado.

### *Identidad de docentes en ejercicio*

Conocer quiénes son los profesores o, mejor aún, conocer cuáles son, han sido o están siendo los procesos identitarios por los que se constituyen como tal en su hacer y quehacer cotidiano permite, además de tener una panorámica de sus historias vividas para llegar a ser profesor, conocer sus vivencias en la institución donde laboran, sus inquietudes e intereses académicos, sus necesidades, carencias o debilidades en su formación y quehacer, características que conforman su identidad profesional como docente. Entre otras cosas, las investigaciones que hemos ubicado aquí, dan cuenta de ello. Hemos caracterizado los trabajos en función de las modalidades y los niveles educativos las investigaciones (preescolar, primaria, educación especial, lenguas extranjeras, nivel medio y superior y diversos medios de educación), en los cuales se desarrollan los sujetos de investigación, que en este caso son los docentes en ejercicio.

### *Identidad de docentes en ejercicio en el nivel preescolar*

Este subapartado temático incluye los trabajos de Donlucas (2009), González (2003) y Cruz (2011).

Donlucas (2009), desde una postura hermenéutica y desde la teoría fundamentada, articula y entreteje las significaciones emergidas del olvido discursivo, tanto de la conformación de la educación preescolar como nivel educativo, como de aquéllas que fueron consintiendo una identidad (*cfr.* Castoriadis, 1993, Hall, 2000 y Anzaldúa, 2008) profesional plagada de creencias, de mitos y de estereotipos. La autora analiza los procesos discursivos e imaginarios que históricamente han constituido la identidad del docente de educación preescolar zacatecano y han instaurado en la sociedad imaginarios sobre la profesión misma.

En el estado de Chihuahua, González (2003) investiga sobre la profesionalización de las educadoras, en un intento por explicar cómo influye el hecho de “ser mujer” en su desempeño profesional. La autora deduce que es posible caracterizar la identidad (*cfr.* De Barbieri, 1986 y Lagarde, 1997) de las educadoras mediante las enseñanzas y el trato que recibieron desde el hogar, pues esto influye significativamente en la conformación de su personalidad y con ello queda de manifiesto que las diferencias de género se fomentan desde el entorno familiar. Socialmente se han interiorizado cualidades, habilidades e incluso creencias acerca de las capacidades que se tienen y adquieren, y que en muchos de los casos operan como limitaciones para acceder a otros espacios de profesionalización fuera del nivel de preescolar. Este estudio se realizó desde la categoría de género y fue de corte etnográfico e interpretativo.

El trabajo de Cruz (2011) (*cfr.* Anzaldúa, 2004, Castoriadis, 1983, Elizondo, 1999 y Giménez, 1993) realiza un acercamiento a la construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar, a través de una perspectiva cualitativa: historias de vida. La autora presenta sólo algunos paisajes, concepciones o experiencias de vida de docentes de educación preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. En algunas está presente el sentimiento de vulnerabilidad y el no reconocimiento a su potencial para acercarse al conocimiento, elementos que debilitan su identidad como mujeres y profesionales para actuar con autonomía en el plano laboral, sindical y social. Otras, deciden abrirse a nuevas experiencias, a otros espacios y relaciones, a partir del malestar de no ser respetadas y reconocidas por parte de las autoridades escolares como mujeres adultas y profesionales de la educación. Así, la formación docente no

tiene una identidad única ni definitiva, se transforma a través de nuevas experiencias, relaciones, a través del conocimiento.

### *Identidad de docentes en ejercicio en el nivel primaria*

En relación con este apartado temático se localizó trabajos de Cacho (2003; 2004; 2005), Popoca (2003), Vite (2004), Acoltzi (2004), Mendoza y García (2009), Mata (2010), Varela (2011), Barrera (2007), Lima (2007), Flores (2005) y Rodríguez y Guevara (2009).

Cacho (2004) muestra el proceso a partir del cual va configurándose la identidad (cfr. Giménez, 1997) profesional de dos generaciones de profesores de primaria de la región del Bajío leonés, las cuales estudiaron la Normal básica con el plan de estudios de tres y cuatro años, respectivamente. Realizó este trabajo en el marco de los enfoques cualitativos, específicamente en el biográfico, utilizando la técnica de entrevista a profundidad a quince profesores (Cacho, 2005). Considera que existe una profunda conexión entre identidad y práctica. Argumenta que desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes. Por lo tanto, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto (Cacho, 2003). Para hablar de las identidades profesionales (cfr. Remedi, 1988 y Castoriadis, 1983), parte de que éstas van construyéndose fundamentalmente a partir de tres procesos: la construcción histórica de la profesión, la formación inicial y permanente de los profesores, así como de sus actividades docentes cotidianas, ubicadas en un contexto escolar específico (Cacho, 2003).

Por otra parte, Popoca (2003) se refiere a la construcción social de la identidad profesional de los directores de educación primaria de Tlaxcala. Este trabajo fue desarrollado con cinco historias de vida, a fin de reconstruir la identidad social (cfr. Berger y Luckmann, 1968) de los directores de educación primaria de la zona escolar 02. En la investigación de campo, a los informantes se les aplicó el método biográfico, cuyo resultado evidencia que su identidad es un fenómeno que surge de la interacción entre el individuo y la sociedad. El autor concluye que, cumpliendo con una dialéctica de la sociedad, la identidad de los directores es un componente importante de la realidad en la vida cotidiana de cada una de las instituciones.

Vite (2004) estudia la construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria. Menciona cuáles son los mecanismos que ponen en juego los directores en la construcción de sus procesos identitarios, lo cual les lleva a posicionarse como sujetos singulares y cómo en esos mecanismos se conjugan elementos de lo social que, vía la familia y la trayectoria, se introyectan para proyectar deseos, ilusiones, que hacen posible la inserción en una institución con la cual se identifican (*cfr.* Freud, 2003). El trabajo se realiza desde una postura psicoanalítica. Una de las conclusiones de la autora es que para los directores es imperativo construirse una imagen a la altura de sus expectativas, aquéllas que se forjaron desde la infancia, el deseo por trascender, por ser alguien importante, sobre todo para sí mismos.

En este sentido, Acoltzi (2004) muestra cómo se da el proceso de construcción de la identidad (*cfr.* Gergen, 1964) profesional del docente de educación primaria de Tlaxcala. Se basa en teorías del construccionismo social (*cfr.* Schutz, 1962, Berger y Luckmann, 1968) y, por medio de entrevistas a profundidad conoce historias de vida que sirvieron para mostrar cómo el maestro inicia su proceso de construcción de su identidad profesional. Concluye que los profesores son conscientes de haber recibido en su formación académica los elementos indispensables para desempeñar su rol docente, pues lograron conformar su identidad reconocible, objetiva y subjetivamente e, incluso, llegaron a la intersubjetividad. También respecto al estado de Tlaxcala, Mendoza y García (2009) indican cuáles son los procesos socio-discursivos que intervienen en la constitución identitaria (*cfr.* Goffman, 199 y Dubar, 1991) de los docentes de educación básica. Usan el paradigma cualitativo de investigación: relatos. Concluyen que los docentes no precisamente nacen con una vocación por la profesión, sino que más bien éste es un proceso discursivo reconfigurado a partir de las experiencias y de los espacios y personas que, de algún modo, tienen que ver con la configuración biográfica de los docentes.

Otro de los estudios realizados en esta misma línea temática, pero en el estado de Chihuahua, son los de Mata (2010) y Varela (2011).

En su investigación, Mata (2010) revisa las particularidades de las identidades (*cfr.* Cárdenas, 2005, Paris, 1990, Reguillo 1995, Ávila y Cortés, 2007) docentes desde una triple dimensión: el origen, el ciclo y estilo de vida actual y la identidad profesional. El autor indaga sobre quiénes son las y los profesores que se encuentran al frente de las aulas de educación primaria en el municipio de Chihuahua. Para ello, buscó conocer los rasgos identitarios que les caracterizan como grupo y como seres individuales. Respecto a las pertenencias sociales del

profesorado, concluyó que se pone en evidencia la ruptura del imaginario docente posrevolucionario, construido sobre la figura de una persona interesada y comprometida con la sociedad, como un factor de cambio en la mentalidad de las personas. Varela (2011) buscó conocer la historia de vida de una docente, basado en tres dimensiones: su origen, su identidad personal (*cf.* Taylor, 1993, Berger y Luckman, 1968) y su identidad profesional (en Fierro y Fortoul 1995, Navarrete, 2008b). El resultado de su investigación mostró cómo la docente decidió ser profesora y la forma de desempeñar su labor dentro del aula, *inter alia*. La autora se valió del interaccionismo interpretativo, el cual permite interpretar los resultados de la investigación desde la narrativa del individuo en cuestión y desde el enfoque del interlocutor. Esta investigación particular se desprendió de una más amplia, en la que participaron las y los profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Chihuahua.

En esta orientación, Barrera (2007) encontró que el proceso de construcción de la identidad profesional (Torres, 2005, Bolívar, Fernández y Molina 2005) del docente de educación básica, de una escuela primaria del estado de Nuevo León, se entrecruza singularmente con su vida biológica y su vida profesional a lo largo de los periodos críticos en los que debe afrontar y confrontar dilemas y decisiones coyunturales que permitirán concebirle en una fase o en un estadio determinado. La investigación fue de corte cualitativo, utilizó como instrumento de recolección de información la observación participante no intrusiva y la entrevista. La muestra estuvo integrada por personal docente de la primaria en estudio.

En otra indagación, Lima (2007) planteó como tesis central que ciertos elementos de la identidad docente y las experiencias en la práctica configuran un imaginario de formación que busca concretarse en un espacio institucional, como lo es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Hidalgo. Dicho imaginario, presente en profesores de educación básica, se configura desde los discursos en torno a la identidad docente, se concreta en las prácticas docentes y se legitima en las instituciones con el mandato de formar. La autora se basó en el reconocimiento y en la recuperación de los sentidos y significados que los profesores le otorgan a su formación docente de educación básica. Su estudio fue desde una perspectiva interpretativa y utilizó la entrevista como instrumento de recolección. Respecto a la identidad docente, reconoce que ésta refiere a las representaciones que el profesor tiene de sí mismo y del grupo al cual pertenece, que resulta de la interiorización selectiva y distintiva de valores y pautas de significado en torno a lo que implica ser profesor. Los referentes teóricos que fundamentaron el trabajo en torno a la identidad docente fueron: Giménez, 2002; Laclau y Mouffe, 1987.

Por otra parte, situamos un trabajo en el que se indagó sobre los rasgos de identidad y autoidentidad de los hombres y mujeres dedicados al magisterio. La investigación de Flores (2005) se llevó a cabo en la Unidad 096 de la UPN, ubicada en la zona norte del Distrito Federal. Docentes en servicio estudian en ese lugar licenciaturas, diplomados, especializaciones y maestría. La autora hizo uso del enfoque cualitativo: el relato oral. El uso de la historia de vida obedeció a la búsqueda de relatos personales, de los cuales se pudiera tener el material que evidenciara los rasgos de identidad (*cfr.* Charles, 1993) y autoidentidad de hombres y mujeres dedicados al magisterio. El relato biográfico fue el medio para conocer cómo este grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida. Analizó la experiencia que el magisterio de educación básica tiene acerca del ser hombres y mujeres, cómo llegan a la docencia, si en ello tiene que ver su condición de género. La identidad implica varios aspectos y uno de ellos es la autoidentidad, la cual se conforma por la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo en su relación con el mundo y por los sentimientos diversos acerca de su propio ser.

Por último, ubicamos el trabajo de Rodríguez y Guevara (2009), en el cual buscan comprender cómo se constituyen (*cfr.* L'Écuyer, 1985, Taylor, 1994 y Giménez, 1997) los profesores de primaria de la ciudad de Guanajuato y los factores que intervienen en su proceso de desarrollo. A partir de Reyes (1993), asumen que lo que los profesores llegan a ser se relaciona con los contenidos de su historia, en especial con aquellos contenidos profesionales que dejan huellas en la configuración profesional y personal y permiten establecer cauces de su desarrollo. Uno de ellos, aunque no el único, es el relativo al logro. Exponen el *logro* como uno de los factores que lo afectan. La metodología fue esencialmente cualitativa y como recurso utilizaron la entrevista a profundidad para recuperar episodios de situaciones de vida personal, en la dimensión temporal y ecológica de cuatro profesores. Se encontró al *logro* como una variable motivacional importante en el desarrollo del "sí mismo", que ayuda a dar dirección y mantener el entusiasmo en la consecución de los propósitos, así como componente afectivo central de autorrealización.

### *Identidad de docentes en ejercicio en educación especial*

Este apartado incluye los trabajos de Güemes (2003a; 2003b; 2007; 2009) y Barbosa (2009).

En su investigación, Güemes (2003a) explica los referentes simbólicos que configuran la identidad (en Giménez, 1997) del maestro de la Escuela Normal de Especialización (ENE), para lo cual realizó entrevistas semiestructuradas, observación de comportamientos e interacciones culturales en la vida cotidiana de la labor docente. Para ello empleó la técnica de asociación simple. Uno de sus hallazgos fue que la presencia de diferentes identidades individuales y colectivas en la ENE, hacen de su espacio sociocultural un evidente escenario de concurrencia de la lucha simbólica por la clasificación y distinción social (Güemes, 2003b). Concluye que aunque la identidad del maestro se configura desde ciertos vestigios simbólicos, esto no quiere decir que debamos asumirla como una esencia acabada e inmutable. La identidad tiene la capacidad, según las circunstancias, de acomodarse y modularse al integrar o adaptar nuevas experiencias a los esquemas previamente establecidos. Güemes (2007) habla de cómo se constituyen y reproducen diferentes formas del “ser y hacer profesional” del maestro especialista egresado de la ENE, por medio de la reconstrucción de las historias de vida de un grupo de maestros en educación especial. La autora señala que la identidad se recompone, se redefine y se readapta, pero sobre la base de conservar la presencia de la vieja identidad y de la matriz cultural que le sirve de soporte. Plantea cómo ciertas prácticas y representaciones sociales que se fueron desarrollando desde el momento fundacional (la década de los años treinta), hasta la década de los años cincuenta, en el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización se constituyeron en el referente fundamental en la construcción de un “rostro” identitario, ligado a una condición y posición prestigiosa y legítima en el campo de la educación especial (Güemes, 2009).

Otra investigación enmarcada en el tópico de la educación especial y que da cuenta del proceso de cómo se atiende la formación de docentes en México, desde el inicio de la educación especial hasta el momento, es el de Barbosa (2009). La autora presenta los antecedentes históricos y hechos relacionados con la formación de docentes, además de un acercamiento a las diferentes teorías de cómo se constituyen las identidades (*cfr.* Goffman, 1995 y Linares, 1996). También desarrolla cada una de las realidades en el caso de ciegos y débiles visuales. Su estudio fue de tipo antropológico. La autora reconoce cuatro realidades: cuerpo, espacio, discurso y tiempo, las cuales influyen en la constitución de las identidades (Barbosa, 2009).



### *Identidad de docentes en ejercicio en lenguas extranjeras*

En este subcampo se identificaron los trabajos de Saenger (2005) y de Starapolsky (2006).

Saenger (2005) indica las implicaciones de la relación de identidad/alteridad en el tratamiento de las distancias socioculturales dentro de los dispositivos-objeto de análisis, y presenta los tipos de dispositivos posibles de formación de docentes, del francés como lengua extranjera, así como las disposiciones de formación (heterónoma y autónoma) que es previsible que se generen en los sujetos, como efecto de esos dispositivos. Considera que la identidad de un grupo social (Laclau, 1993 y Torfing, 1998) está articulada con un discurso y que las identidades sociales pueden identificarse con ese discurso y ser equivalente. Retoma las ideas de Blin (1997), quien afirma que la identidad profesional se configura a partir de dos dimensiones: la del proceso de formación y la del ejercicio de la profesión. Por otro lado, en esta misma temática, Starapolsky (2006) estudia las representaciones identitarias (en Giménez, 1993) de las maestras pertenecientes a la red escolar judía en México. Analiza su contribución, participación y valoración en el espacio educativo como medio para la preservación, construcción, reconstrucción y transmisión de la identidad colectiva judía en México. Para la recolección de información se valió de la entrevista abierta y del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Una de sus conclusiones es que la trascendencia del fenómeno de la modernidad se reflejó en la identidad étnica y colectiva del grupo judío, tal como aparece en una diversidad de significados y de formas expresadas en las discusiones teóricas y prácticas que provocó la misma al cancelar el discurso único de la religión.

### *Identidad de docentes en ejercicio en el nivel medio y superior*

Este apartado lo integran las investigaciones de De la Puente (2007), Brand (2003), Zavala (2005), Ysunza y González (2005), Hamui (2007), Arciga (2009), Segovia y Soriano (2009), Segovia (2010) y Williams (2011).

Tocante a la identidad de docentes en ejercicio en el nivel medio, De la Puente (2007) expone los resultados de una investigación de corte exploratorio y parcialmente descriptivo sobre los rasgos de identidades de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sede Sur de la Universidad Nacional



Autónoma de México (UNAM), a partir de su autopercepción como docentes, la significación que le dan a la tarea, la relevancia que le atribuyen a los procesos de formación y sus identificaciones con la institución y el modelo educativo. Concluye que convertir las crisis identitarias en experiencias formativas podría significar no sólo un cambio en la producción de la identidad profesional, sino también y, sobre todo, un cambio en la actividad del profesor, el cual redunde favorablemente en la formación de los jóvenes. Concibe la identidad como un proceso dinámico y relacional que se construye a partir de estrategias identitarias. Éstas consisten, según Kastersztein (1999), en procedimientos que pone en marcha, de manera consciente o inconsciente, un actor individual o colectivo para alcanzar una o unas finalidades definidas explícitamente o situadas en el nivel del inconsciente.

En relación con las investigaciones que tratan el tema de la identidad de docentes en ejercicio, en el nivel superior, se encuentra Brand (2003), quien por medio de un estudio de casos da cuenta sobre la identidad institucional (*cfr.* Giménez, 2002 y Hirsch, 2001) de los docentes de la Universidad Simón Bolívar (USB). La pregunta central fue ¿cómo se ha identificado el docente con la USB? Los propósitos parten de un análisis de los documentos de la universidad para explicitar la identidad y, a partir de ello, conocer el perfil del docente para explorar cómo se relaciona con la institución. Su andamiaje teórico se basa en la construcción y reconstrucción colectiva de la identidad institucional. Se realizaron quince entrevistas semiestructuradas y se aplicaron cuestionarios a quince profesores.

Por su parte, Zavala (2005) presenta resultados de un estudio que identifica, en una primera aproximación, quiénes son los docentes del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) del Instituto Politécnico Nacional. Indaga cómo se construye la identidad individual y colectiva de estos docentes, y cuál ha sido su trayectoria profesional. El estudio se ubica en la línea de formación de recursos para la docencia, es cualitativo y en él se realizaron entrevistas a un grupo de siete docentes que ingresaron al CICS en el periodo de 1975 a 1982, y que aún laboran en la institución. Los entrevistados fueron docentes de las carreras de medicina, nutrición, trabajo social, odontología y optometría. Visualiza la identidad ejercida, transmitida, interpretada y configurada desde la perspectiva de la práctica, que en este caso es la docencia a partir del sujeto que se nombra a sí mismo como docente o practicante de la docencia en la educación superior. Esto, desde el esquema de un sujeto que, en este caso, es el académico no como el que tiene una identidad originaria, primigenia e inamovible, sino como un sujeto

descentrado que se construye dentro de prácticas, discursos y representaciones (Remedi, 1997).

Otro estudio relacionado es el de Ysunza y González (2005), quienes presentan los resultados iniciales de su indagación acerca del perfil y las funciones del tutor en las instituciones de educación superior en México, con el propósito de discutir acerca de la contribución de la tutoría al desarrollo de una nueva cultura docente, en lo cual destaca la importancia del perfil como elemento de identificación para la construcción de la identidad (Ysunza, 2002) del docente-tutor. Se tomó como referente empírico 39 ponencias acerca del tutor y sus características, presentadas en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría: Acompañando el Aprendizaje, realizado en julio de 2004 en la ciudad de Colima. Consideran, desde el punto de vista psicológico, que la identidad se refiere a “ser uno mismo”, ser lo que se dice ser.

La investigación de Hamui (2007) analiza la identidad anticipada como primer espacio de socialización del futuro académico y la socialización durante la práctica para establecer la identidad individual y colectiva de los *ethos* (disciplinar, institucional y del entorno), que permiten a los académicos un espacio vital, un modo ético de ser con libertad para emprender acciones en la profesión académica. La autora afirma que la afiliación institucional es indispensable en la identidad de los académicos en dos sentidos: en la medida en la que dibuja las características de las tareas que el profesor debe realizar como académico y la enmarca en normas y condiciones para acceder, desarrollarse y permanecer en ella, y por el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia su institución. Menciona que el concepto de identidad es la representación ideal y afectiva que tiene de sí mismo un individuo. En este sentido, retoma a Fortes y Lomnitz (1991) y argumenta que el individuo se desarrolla a través de una serie de identificaciones con los otros y que en el juego de identificaciones especulares, dentro del grupo va desarrollándose un concepto de sí mismo y un sentido de mismidad y de diferencia con los demás. Por otro lado, Arciga (2009) parte de la premisa básica de que para entender la calidad y la excelencia en la docencia universitaria y los intentos que se hagan de evaluarla, tiene que partir de explorar los factores socioculturales de la actividad docente como una práctica que se caracteriza por un tipo concreto de actividad individual-colectiva. La autora expone algunos resultados preliminares para iniciar la configuración de la identidad de la docencia (*cfr.* Chiu, 2002, Hall, 2003 y Nixon, 1996) en la educación superior en la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco, con los actuales cambios de escenarios que rodean a los académicos mexicanos.

En este mismo subcampo temático, Segovia y Soriano (2009) y Segovia (2010) presentan resultados de una investigación que tuvo por objeto el estudio de la construcción de la identidad de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). La pregunta central que guio los trabajos fue ¿qué elementos de la práctica docente e intersubjetivos constituyen la identidad (*cf.* Giménez, 1992, Castells, 2006 e Iñiguez, 2001) del docente sobresaliente de la UAEH? Segovia y Soriano (2009) llevaron a cabo siete entrevistas a profesores, en las cuales se abordó aspectos como su trabajo en la práctica docente, las relaciones que establecen con los alumnos, su experiencia en la LCE y su formación. Segovia (2010) concluye que la construcción de la identidad de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH está confiada en dos aspectos inherentes: los procesos de institucionalización y los intersubjetivos. Ambos se compaginan y dan como resultado una serie de coincidencias.

Williams (2011) presenta avances de una investigación en proceso de realización que consiste en explorar respuestas a preguntas acerca de la construcción de la identidad docente (*cf.* Gómez, 2004 y Prieto, 2004), en el área de diseño gráfico. Se muestra los elementos teóricos y metodológicos utilizados para explorar este tema con docentes de tiempo completo de una universidad pública y una privada en el estado de Puebla. La información para resolver tales cuestionamientos proviene de los docentes (por medio de entrevistas a profundidad), por lo que ellos son los informantes clave de las narraciones que construyen para dar cuenta de los significados otorgados a experiencias cruciales en la construcción de su identidad.

### *Identidad de docentes en ejercicio en diversos medios de educación*

En este subcampo, Roldán (2009; 2011), comenta acerca de la identidad de docentes en ejercicio en medios indígenas, mientras que Rodríguez (2004) muestra los procesos que conforman la identidad del profesor de diversos niveles educativos.

Roldán (2009) expone los procesos relacionales y biográficos en los cuales se ha configurado la identidad de los profesores egresados de la UPN-Hidalgo, sede regional de Tulancingo de Bravo, que laboran en el medio indígena de la región nahua y otomí-tepehua. Presenta la reconstrucción analítica de los relatos de vida

de cuatro profesores, obtenidos a través de la entrevista abierta con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente. Se enfatizan los procesos en que éstos han constituido sus trayectorias sociales y sus identidades (*cf.* Dubar, 2002 y Giménez, 1997, 2007). El análisis de los procesos de configuración y reconfiguración de la identidad se documenta a partir de cuatro ejes: las pertenencias lingüística y étnica, la identidad docente y las formas reflexivas presentes en la dinámica de identidad de estos profesores. Destaca la vinculación entre las formas de identidad construidas por estos docentes y su experiencia de integración social.

Por otra parte, Rodríguez Romero (2004) da cuenta de de los procesos que conforman la identidad del profesor desde una perspectiva social (*cf.* Berger y Luckman, 1968), por medio de las historias de vida y el método biográfico. Llevó a cabo tres entrevistas semiestructuradas con el objetivo de acercarse a la vida de los docentes: a) un director general de un centro escolar (que tiene la responsabilidad técnico-pedagógica y administrativa de cuatro niveles educativos ubicados en una misma institución: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato); b) un jefe de sector del nivel de telesecundarias estatales (a cargo de cinco zonas escolares), y c) una profesora de educación primaria, con una antigüedad de veinte años en el servicio. De los tres casos realizó un análisis comparativo con relación al origen sociocultural, reclutamiento y formación profesional, trayectoria socio-profesional y satisfacciones personales que ha recibido el docente en su profesión y cuáles son sus pretensiones futuras, lo cual le permitió acercarse a la interpretación de la forma en que los procesos sociales, que envuelven la práctica profesional del profesor de educación básica, influyen en la construcción social de su propia identidad.

Los estudios sucintamente referidos aquí, nos muestran un panorama de los contextos y los *ethos* personales e institucionales en los que y por medio de los cuales se conforman las identidades profesionales de los docentes mexicanos que ejercen su labor en diversos medios y contextos educativos. Se encontró una gran variedad de trabajos sobre docentes que ejercen en el nivel primaria, pero no investigaciones que tuviesen como referente empírico a los profesores de educación secundaria, por lo que se invita a realizar estudios sobre estos docentes. En la tabla 1, a manera de resumen, se presenta un concentrado de datos que nos permiten valorar los enfoques, métodos y técnicas utilizadas por los investigadores para realizar sus pesquisas.

TABLA 1. Identidad de docentes en ejercicio

Identidad de docentes en ejercicio					
Nivel educativo	Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
Preescolar	Donlucas (2009)	Zacatecas	Cualitativo	Perspectiva crítica Análisis político de discurso	Entrevistas
	González (2003)	Chihuahua	Cualitativo	Etnográfico e interpretativo	Observación y entrevistas abiertas
	Cruz-Guzmán (2011)	Distrito Federal	Cualitativo	Historias de vida	Entrevistas a profundidad, autobiografía
	Cacho (2003; 2004 y 2005)	Guanajuato	Cualitativo	Biográfico	Entrevistas a profundidad
Primaria	Popoca (2003)	Tlaxcala	Cualitativo	Biográfico	Historias de vida
	Vite (2004)	Hidalgo	Cualitativo	Postura psicoanalítica	Entrevistas
	Tzi (2004)	Tlaxcala	Cualitativo	Historia de vida	Entrevista
	Mendoza y García (2009)	Tlaxcala	Cualitativo	Biográfico	Entrevista a profundidad
	Mata (2010)	Chihuahua	Cuanti- Cualitativo	Encuesta e historias de vida	Cuestionarios y una entrevista a profundidad semiestructurada
	Varela (2011)	Chihuahua	Cuanti- Cualitativo	Encuesta e historias de vida	Cuestionarios y entrevistas
	Barrera (2007)	Nuevo León	Cualitativo	No se indica	Entrevista y observación participante y no intrusiva

*Continúa...*

Identidad de docentes en ejercicio					
Nivel educativo	Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
Primaria	Lima (2007)	Hidalgo	Cualitativo	Perspectiva interpretativa	Entrevistas
	Flores (2005)		Cualitativo	Historia de vida	Entrevista a profundidad
	Rodríguez y Guevara (2009)	Distrito Federal	Cualitativo	Relatos de vida	Entrevista a profundidad
Educación especial	Güemes (2003a; 2003b; 2007 y 2009)	Distrito Federal	Cualitativa	Relato de vida	Entrevistas semiestructuradas, observación de comportamientos e interacciones culturales en la vida cotidiana de la labor docente y técnica de asociación simple
	Barbosa (2009)	Jalisco	Cualitativo	No se indica	Observación participante y entrevistas semiestructuradas
Lenguas extranjeras	Saenger (2005)	Distrito Federal	Cualitativo	Análisis multirreferencial	Entrevistas
	Starapolsky (2006)	Distrito Federal	Cuanti-Cualitativo	No se menciona	Entrevista abierta y cuestionario con preguntas abiertas y cerradas

*Continúa...*

Identidad de docentes en ejercicio						
Nivel educativo	Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas	
	De la Puente (2007)	Distrito Federal	Cualitativo	No se menciona	Revisión de documentos, entrevistas y aplicación de cuestionarios	
	Brand (2003)	Distrito Federal	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevistas en profundidad y cuestionarios	
	Zavala (2005)	Distrito Federal	Cualitativo	No se indica	Entrevistas	
Nivel medio y superior	Ysunza y González (2005)	Distrito Federal y Colima	Cualitativo	No se indica	Análisis documental	
	Hamui (2007)	Distrito Federal	Cualitativo	No se indica	No se indica	
	Arciga (2009)	Tabasco	Cualitativo	Historias de vida	Entrevista	
	Segovia y Soriano (2009)	Hidalgo	Cualitativo	No se indica	Entrevistas	
	Segovia (2010)	Hidalgo	Cualitativo	No se indica	Entrevista a profundidad	
	Williams (2011)	Puebla	Cualitativo	No se indica	Entrevista a profundidad	
	Roldán (2009, 2011)	Hidalgo	Cualitativo	Relato de vida	Entrevista abierta	
Diversos medios de educación	Rodríguez (2004)	Tlaxcala	Cualitativo	Historias de vida y método biográfico	Entrevistas semiestructuradas	

### *Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal)*

Las escuelas Normales en México tienen una gran tradición por ser ellas las que primeramente aportan profesores especializados para ejercer la función docente, sobre todo en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Esta tradición conlleva la responsabilidad de dar una formación sólida y especializada a sus estudiantes. En este contexto, las investigaciones ubicadas en este apartado presentan los referentes sociales, institucionales que los estudiantes normalistas tienen, a partir de los cuales conforman sus identidades estudiantiles que desembocarán posteriormente en identidades profesionales. Las pesquisas localizadas respecto este apartado temático fueron las de Ávalos (2002a; 2002b; 2004, 2008), Figueroa (2002), Kepowicz (2006), Ibarra, Sevilla y Carillo (2006), Cruz Guzmán (2007), Gómez (2008), López (2009), Ramírez (2008; 2011), Navarro (2009) y Romero (2011).

Ávalos (2002a) habla de la identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros. Muestra que los docentes de antes y después de 1984 construyeron sus identidades en un espacio desarticulado que generó condiciones de posibilidad para los procesos identificatorios (Buenfil, 1994). Las identidades de los profesores entrevistados no se conformaron sólo en torno a los planes de estudio con los que cursaron la normal, pues el carácter historizado y sedimentado de prácticas socio-culturales, rituales, actividades escolares, valores del normalismo, función social del maestro, prevaleció más allá de los diversos cambios curriculares (Ávalos, 2004). En este sentido, la configuración discursiva normalista, conformada por redes de significación socialmente compartidas, ocupó un lugar preponderante como espacio de circulación de imaginarios que preguntaron a los docentes para construir sus identidades (Ávalos, 2002b; 2008).

Figueroa (2002) indaga las circunstancias en las que se configura la identidad de los estudiantes normalistas, con el reconocimiento de la particularidad del sujeto y de los significados construidos en los ámbitos de la vida cotidiana escolar. Los presupuestos teóricos se tomaron de la sociología y la pedagogía institucionales, y del enfoque cualitativo-interpretativo. La autora encuentra que el imaginario (Freud, 2003; Lacan, 1989; Laplanche y Pontalis, 1987) del normalismo se ha construido con una serie de representaciones depositadas sobre el maestro, su hacer y su formación. Este imaginario ha formado la ideología del normalismo.

Por su parte, Kepowicz (2006) da a conocer algunas de las características de la identidad (*cfr.* Bolívar, 2000 y Giménez, 1996) profesional docente otorgadas



en momentos distintos de formación: al final del cuarto semestre y del proceso formativo en la Escuela Normal Oficial de Guanajuato, en la licenciatura en Educación Básica. Según la autora, la construcción de la identidad docente, además de su importancia en lo personal, tiene significación social. Se trata de un problema relevante para la calidad educativa, puesto que las características de la identidad determinan el estilo de la práctica profesional y de la forma de relacionarse con los demás, que impactan en la formación de las futuras generaciones.

Otra investigación realizada también en el estado de Guanajuato, es la de Ibarra, Sevilla y Carillo (2006). Los autores dan cuenta de la configuración de la identidad docente (cfr. Aguado y Portal 1992, Benoist, 1981, Berger y Luckmann, 1968 y Giménez, 2000) en el proceso de formación del alumno y la relación con el profesor en el cumplimiento de su quehacer educativo. La investigación se sustenta en el enfoque de la psicología social, específicamente en el interaccionismo simbólico. Los autores concluyen que, a través del proceso de construcción de la identidad, el estudiante normalista de la licenciatura en Educación Primaria, del estado de Guanajuato, aspira a conformar su propio yo como modelo. Asume un aspecto del “Otro”, que puede transformarlo total o parcialmente, en relación con un modelo pedagógico específico.

Otro aporte respecto a los docentes en formación (estudiantes de normal) fue el de Cruz Guzmán (2007), quien analiza los elementos subjetivos que están presentes en el proceso inicial de la formación de las licenciadas en Educación Preescolar. Su objetivo es reconocer los sentidos y significados que las estudiantes le dan al primer acercamiento al campo de trabajo, a través de las prácticas de observación e intervención en los jardines de niños y el impacto que éstas tienen en el proceso de construcción de la identidad profesional y ética (cfr. Aguado, 1991 y Filloux, 1996, Ramírez y Anzaldúa 2001). La metodología empleada fue de corte cualitativo, a partir de textos construidos libremente por las alumnas; también se les entrevistó durante el primer año de su formación en la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños. La autora estructura la noción de identidad a partir de las preguntas: ¿quién soy?, ¿quién soy frente al otro? Concibe a la identidad como un proceso constituido por prácticas con un significado cultural, ideológico y social.

Por otra parte, en el estado de Yucatán, Gómez (2008) y López (2009) dan cuenta del proceso de construcción identitaria de los estudiantes normalistas en contextos específicos. Gómez (2008) aborda la “identidad profesional” (Vázquez, 2003; Mercado, 2004; Navarrete, 2008b; Bolívar, 2001) y moviliza el potencial

humano de los alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria en una Escuela Normal, con enfoque intercultural bilingüe, a partir de un taller enfocado en la “psicología positiva”, en el que participaron treinta y cuatro estudiantes. Concluye que a través de los talleres, los alumnos externaron características y cualidades con respecto a su profesión, y señalan las fortalezas que les brindaban sentimientos y emociones positivos, así como las áreas de oportunidad respecto a las debilidades, como plataforma de crecimiento y desarrollo. La autora comprobó que los estudiantes poseen el perfil de ingreso deseado para estudiar dicha licenciatura.

Por su parte, López (2009) da cuenta de la formación de la identidad (*cfr.* Mercado, 2004 y Anzaldúa, 2004) profesional en alumnos de cuarto año de la licenciatura en educación primaria, del interior del estado de Yucatán, a través de la implementación de un taller con enfoque humanista, basado en el Modelo de Niveles de Cambio, en el que participaron veinticinco estudiantes. El autor se valió de la entrevista grupal focalizada, el pretest y el postest, como instrumentos de recogida de información. Involucró tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Concluye que a través de los ejercicios integradores y la evaluación de la intervención, los alumnos reflejaron cambios en su persona, correspondientes a los niveles más profundos del Modelo de Niveles de Cambio: las creencias, identidad y misión del profesor.

En la Normal urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal rural Lic. Benito Juárez, en el estado de Tlaxcala, Ramírez (2008; 2011) estudia la construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas, acerca de los imaginarios y de los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados. Las conceptualizaciones sobre identidad se ubican en la perspectiva de pensar la identidad (Dubar, 1991, Dubet, 1994 y Gaulejac, 2001) como construcción social. Menciona que sí hay una construcción de identidad profesional desde las escuelas normales, que evidentemente se conjuga con las experiencias vividas por las estudiantes normalistas durante su trayectoria biográfica. Concluye que la identidad biográfica o identidad real es aquella que las normalistas construyen y reconstruyen a través de su socialización en distintas instituciones que van desde la familia, la institución formadora y la escuelas primarias donde ensayan ser maestras (Ramírez, 2011).

Por otro lado, Navarro (2009) buscó comprender el proceso de construcción social de la identidad (Tajfel y Turner, 1986, Fierro, 1997; Erikson, 1968) profesional de los estudiantes normalistas de Sultepec, Estado de México, durante el

último grado de formación inicial. Se basó en la metodología cualitativa-interpretativa. La autora concluye que la construcción de la identidad profesional de los normalistas se inicia desde las fases previas como estudiantes de otros niveles educativos y continúa en la formación inicial durante los primeros seis semestres de estancia en la escuela normal. Indica que en este estudio se presentó un marcado estado de transición entre ser estudiante y asumir el rol de profesor en el cuarto grado de licenciatura, hasta su etapa final, la cual se prolonga durante su ejercicio docente.

Buscando conocer el impacto de la práctica reflexiva en la conformación de la identidad profesional del normalista de la Escuela Normal Oficial Jesús Merino Nieto, Romero (2011) lleva a cabo esa investigación etnográfica, en proceso de desarrollo. Se concluye que la identidad profesional va conformándose con base en aptitudes, actitudes, intereses y habilidades, que posteriormente se verán reflejadas en la elección de carrera. Sin embargo, las circunstancias propias de cada estudiante influyen de manera decisiva sin consolidar la identidad (*cfr.* Castells, 1999) profesional, razón por la cual no se asume la docencia como una profesión de vida, ya que en su proyecto está presente seguir estudiando una carrera universitaria o no mostrar el proceso de reflexión en la práctica, el ejercicio docente, requisito necesario para ser un buen docente en el contexto actual.

Los trabajos aquí descritos posibilitan conocer de cerca los medios y las formas por los que los estudiantes normalistas construyen sus identidades escolares, estudiantiles. Sobre todo en los estados de Guanajuato, Distrito Federal, Yucatán, Tlaxcala, Puebla y Estado de México, no obstante nos quedamos con interrogantes sobre cómo se da el proceso de construcción identitaria en los estudiantes normalistas de estados como Oaxaca, Guerrero y Michoacán, que tienen un gran arraigo normalista y una participación activa en actividades sindicales. La tabla 2 muestra los enfoques desde donde se realizaron los estudios mencionados en este apartado.

TABLA 2. Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal)

Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal)				
Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
Avalos (2002a; 2002b; 2004, 2008)	Distrito Federal	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas
Figuroa (2002)	No se indica	Cualitativo	No se indica	No se indica
Kepowicz (2006)	Guanajuato	Cualitativo	No se indica	No se indica
Ibarra, Sevilla y Carillo (2006)	Guanajuato	Cualitativo	Etnográfico	Entrevistas y observación de la práctica
Cruz Guzmán (2007)	Distrito Federal	Cualitativo	No se indica	Entrevistas a profundidad y textos contruidos libremente
Gómez (2008)	Yucatán	Cuanti-cualitativo	No se indica	Taller de psicología positiva

Continúa...

Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal)				
Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
López (2009)	Yucatán	Cuanti-cualitativo	No se indica	Taller con enfoque humanista, basado en el Modelo de Niveles de Cambio  Entrevista grupal focalizada, el pretest y el posttest como instrumentos de recogida de información
Ramírez (2008; 2011)	Tlaxcala	Cualitativo	Enfoque biográfico	Entrevista biográfica y cuestionarios (perfil sociodemográfico)
Navarro (2009)	Estado de México	Cualitativo	Interpretativo	No se indica
Romero (2011)	Puebla	Cualitativo	Etnográfico	No se indica

### *Identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado*

Actualmente la formación permanente, la actualización docente y la formación en posgrado son requisitos necesarios para ser un “buen docente”, según dictan los requerimientos internacionales en materia educativa, que norman a las políticas nacionales, locales e institucionales. Dentro de esas demandas y requerimientos “credencialistas”, los profesores tienen que continuar su formación profesional más allá de haber estudiado una licenciatura. Los presentes trabajos nos muestran casos particulares de construcciones identitarias profesionales que se crean en el marco de la actualización permanente, tal como lo muestran Juárez (2003), Fuentes (2005; 2007b), Ávalos (2007), Castañeda (2007; 2009), Fuentes Fierro (2009), Soriano (2009), Muñoz (2010).

Juárez (2003) presenta los resultados de un estudio realizado en el Distrito Federal, orientado al análisis del vínculo que establecen los maestros de educación primaria con el nuevo modelo de actualización que ofrece el Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El estudio se centró en las preguntas: ¿los docentes se identifican con el nuevo modelo de formación en ejercicio (el programa de actualización)? y, ¿cómo se identifican o no los docentes? y ¿cómo con el nuevo modelo de formación en ejercicio en el programa de actualización? (*cfr.* Castoriadis, 1983, Freud, 2003 y Heidegger, 1998).

Los resultados que presenta Juárez, indican que en el discurso docente aparece un desplazamiento del sentido de la actualización. Dicha operación tiene lugar debido a que en la recepción de la propuesta, el docente desordena y reordena los componentes que se articulan a la significante actualización, de forma que la subversión del signo permite la incorporación de nuevos componentes. Esto permite al docente mover el sentido de la actualización de un terreno académico y profesional al plano de lo laboral de movilidad económica. En otra lógica, Fuentes (2005; 2007b) indaga los procesos a través de los cuales los profesores de la UPN-Mexicali, que cursan el programa de educación ambiental de Mexicali, constituye una determinada identidad profesional. La autora presenta un enfoque analítico que da cuenta de la complejidad del proceso identificatorio, en el contexto de los establecimientos educativos. Considera las identidades profesionales como el resultado de prácticas articuladoras en espacios institucionales específicos que involucran dinámicas de existencia localmente construidas (Fuentes,

2005). La lectura del proceso identificatorio que propone la autora no apunta a la ubicación de la identidad, puesto que asume que no existe una identidad esencial al margen de la historia; por el contrario, se trata de identidades históricas y políticas construidas. Considera el proceso de constitución de identidades profesionales como un elemento en el que cobran forma las políticas educativas, vía un conjunto de mediaciones (Fuentes, 2007b).

En relación con las maestrías para profesores en el Distrito Federal, Ávalos (2007) realiza el estudio “¿Espacios de emergencia de nuevas identidades?”. En éste analiza la formación identitaria de los egresados de la maestría en educación, ofrecida en el periodo 2000-2002 por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Indaga si el paradigma de la docencia reflexiva, propuesto en el diseño curricular, fue el eje articulador de la formación identitaria de los egresados (Ávalos, 2002a, Hall, 2000 y Hernández, 1994). La autora concluye que la necesidad de una docencia reflexiva, su apropiación por medio de la transformación de esquemas de pensamiento y prácticas educativas, se expresa mediante el cuestionamiento del propio desempeño docente, el desarrollo de prácticas de enseñanza distintas de las anteriores, el diseño de nuevas estrategias de enseñanza, etcétera.

Respecto a docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado, Castañeda (2007) presenta algunos elementos conceptuales sobre trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente de profesores de educación básica. El entramado conceptual y metodológico articula la formación permanente con las experiencias narradas por los profesores para identificarlas como espacios de construcción de identidades (Camilleri, 1999 y Dubar, 2002), dentro de sistemas instituidos y jerarquizados y como experiencias de subjetivación en trayectorias de vida y profesional. La noción de identidad en la formación permitió explicar el tipo de experiencias que van modificando la percepción de uno mismo y la manera de incluirse en diferentes esferas de la realidad. La autora realizó entrevistas narrativas y presentó relatos de vida en los que encuentra que el origen social y la condición familiar son determinantes para la elección de la profesión magisterial y el trayecto de su formación. Considera que los dispositivos instituidos como el Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio, son constitutivos de experiencias que no contribuyen a que los maestros se construyan como sujetos autónomos (Castañeda, 2009).

En otra tesitura, Fuentes Fierro (2009) da cuenta del impacto de los estudios de género en la identidad (*cfr.* McNamee y Gergen, 1996) y en las relaciones

de pareja de las mujeres egresadas de la especialización de Estudios de Género en Educación, de la UPN-Unidad 141 de Guadalajara. Este trabajo fue de corte cualitativo, por medio de entrevistas a profundidad y de genogramas como vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana. Se reconocieron cambios perceptibles en la narrativa de género. La autora asevera que el hecho de hablar desde una terminología común —género— facilitó el *rapport* entre entrevistada y entrevistadora, así como la convivencia previa a las entrevistas.

Por su parte, Soriano (2009) explora los procesos de formación de los doctores en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón y los mecanismos que fueron utilizados para ejercer la interpelación en los actores a inscribirse en el doctorado y elaborar la tesis. El basamento teórico fue recuperado del análisis político de discurso (Laclau 1993 y Mouffe, 2004 y Buenfil, 1994) y del psicoanálisis (*cf.* Zizek, 1992). La autora concluye que los tesisistas se identificaron con el doctorado en pedagogía, pues en todos ellos se percibe un nivel de involucramiento con el programa, puesto que cada uno tiene particularidades relativas a las posiciones de sujeto y a las maneras como va vivenciándolas durante la construcción de su tesis. Asimismo, Muñoz (2010) aporta elementos para caracterizar la identidad docente (Cacho, 2005; Navarrete, 2008b; Cárdenas, 2003; Álvarez, 2004) a partir de las percepciones que expresan de sí mismos, en calidad de docentes, veintitrés profesores de educación media superior del Módulo 1 de la Especialización en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, UPN-COSDAC. Su trabajo fue exploratorio y recoge las expresiones discursivas de los participantes a partir de instrumentos cualitativos. El análisis se realizó a partir de las categorías: los caminos de acceso a la docencia, valoración de su docencia, docencia y profesión antecedente, satisfacciones derivadas de la docencia, insatisfacciones derivadas de la docencia, la aventura de ser docente.

Este apartado temático estuvo muy muy equilibrado en cuanto a los referentes empíricos, ya que los autores estudiaron identidades de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado, que laboran en diversos niveles educativos: básica, media superior, superior y posgrado. Las metodologías empleadas aparecen en la tabla 3.



TABLA 3. Docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado

Docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado				
Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
Juárez (2003)	Distrito Federal	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas
Fuentes (2005; 2007b)	Baja California	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas, observación, investigación documental y rastreo hemerográfico
Ávalos (2007)	Distrito Federal	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas
Castañeda (2007; 2009)	Distrito Federal	Cualitativo	Relatos de vida	Entrevistas
Fuentes Fierro (2009)	Guadalajara	Cualitativo	No se indica	Entrevistas a profundidad y genogramas
Soriano (2009)	Estado de México	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas y análisis de documentos institucionales
Muñoz (2010)	Distrito Federal	Cualitativa	Análisis de contenido	No se indica

### *Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales*

Los trabajos seleccionados en este último campo temático de la sección, tienen en común el tipo de nivel educativo que sirvió como referente empírico: el universitario. Los investigadores tomaron como casos particulares de indagación a los estudiantes de carreras como historia, pedagogía, sociología, psicología, ingeniería civil y “carreras emergentes”. Tales investigaciones fueron realizadas por Chávez (2005a; 2005b; 2006), Navarrete (2007a; 2007b; 2007c; 2008a; 2010), Ávila y Cortés (2007), Marín (2008), Machuca (2008; 2009), Rodríguez (2009), Rojas (2009) y, Arciniega y Hernández (2011).

Chávez (2005a) presenta avances de la primera etapa de aplicación de cuestionarios a los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en los que ha tratado de identificar los valores profesionales de los jóvenes y de explicar cómo conjugan sus expectativas juveniles, sociales, profesionales y escolares, y cómo todo ello contribuye a la formación de una determinada identidad (*cfr.* Béjar y Capello, 1990 y Hall, 1996). En este análisis se aborda el tratamiento y la descripción de los datos que resultaron en el Colegio de Historia y se comenta algunas ideas expresadas en el grupo de discusión. Con respecto a los dilemas morales, éstos son breves narraciones referidas a situaciones que encierran un conflicto de valores. El cuestionario incluyó aspectos sobre la vida académica, institucional y personal de los jóvenes. Sobre estos rubros, ellos eligieron sus opciones marcándolas en una hoja de respuestas para lector óptico. Se explicó los objetivos de la investigación y los propósitos de la reunión: conocer la percepción de los valores vividos en la UANL (Chávez, 2005b). Después, Chávez (2006) presenta avances de una segunda etapa de aplicación de cuestionarios, sobre valores a toda la población estudiantil de historiadores de la UANL, e incorpora otros instrumentos para abordar la temática establecida.

Por otra parte, Navarrete (2007a) señala algunos elementos referenciales a considerar en la constitución de la identidad (Hall, 2000) profesional del pedagogo. En este sentido, los cuestionamientos que guiaron el trabajo fueron sobre el carácter ontológico del pedagogo (Navarrete, 2007c). La autora sostiene que el pedagogo ha ido construyendo su identidad profesional durante dos momentos de su formación: universitario y posuniversitario, incluyendo el preuniversitario. Estos momentos son ante todo trayectos-tránsitos generadores de experiencias que imprimen sentidos y direcciones a la formación del pedagogo, en cuanto sujeto profesional, y hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto

educativo-institucional de formación y fuera de éste. Navarrete (2007b) evidencia que un rasgo identitario que hegemonizó a los pedagogos en las décadas 50, 70 y 90 de la UNAM y de la Universidad Veracruzana (UV) fue que la mayoría de ellos ingresó a esta carrera con la idea normalista de estudiar pedagogía para ser profesor, aunque posteriormente ellos ampliaron su visión sobre la pedagogía y el ser pedagogo, es decir, que esta disciplina no se limita o reduce a la docencia o a la didáctica. Una de las conclusiones es que un rasgo que hegemonizó, desde la creación de la carrera de pedagogía en México en los años cincuenta, y ha ido marcando la identidad profesional del pedagogo durante la última mitad del siglo xx, es la idea de un *pedagogo universitario* distinto del *pedagogo normalista*, con funciones diversas en el ámbito de la educación (Navarrete, 2008b). La autora concluye que hablar de la identidad implica conocer la forma en que cada sujeto individual o colectivo se constituye como tal en su vivir, en su hacer y pensar diario, se subjetiviza. Y esa forma tiene que ver con las representaciones —sociales— que el sujeto haga de sí mismo y del contexto o contextos donde se desarrolla (social, física, emocional e intelectualmente, etcétera), con los cuales mantiene una relación de mutua influencia a partir de las diferentes posiciones sociales que adopte dicho sujeto. Navarrete (2010) habla de cómo algunos elementos de la reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría Álvarez interpelaron a los sujetos que diseñaron el plan de estudios de la carrera de pedagogía de la UV y definieron, de alguna manera, las directrices de formación profesional. De esta manera la política educativa de Echeverría se entrelazó con los avances logrados hasta ese momento en el campo del conocimiento pedagógico, lo cual permitió pensar en nuevos objetivos de formación profesional para el pedagogo y en un cambio curricular urgente.

Ávila y Cortés (2007) abordan las condiciones a partir de las cuales surgen las profesiones emergentes y a partir de qué elementos se puede analizar la conformación de la identidad (Iñiguez, 2001; Jenkins, 2000; Castoriadis, 1992 y 2002) profesional de los sujetos que se forman en estos campos. Proponen como esquema metodológico el examen del proceso de escolarización del campo profesional, a través del análisis de historias de vida de los actores participantes. Los autores concluyen que hoy en día están emergiendo una serie de campos profesionales, donde las transformaciones que se han dado a partir de la constitución de un contexto social juegan un papel relevante a partir de la constitución de un contexto social complejo, que da lugar a una serie de condiciones inéditas generadoras de rasgos identitarios.

En 2008, Marín presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue estudiar rasgos significativos de la identidad (Giménez, 2004, Zavalloni, 1993 y Doise, 1996) profesional mostrados por los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de ingeniería civil de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. A lo largo de los capítulos se caracteriza a los estudiantes universitarios en el contexto actual global de crisis y cambio, y se les tipifica generacionalmente como jóvenes con el propósito de ubicar la naturaleza de su proceso formativo universitario, donde confluyen distintas culturas: la experiencia juvenil, la académica y la institucional; posteriormente se contextualiza y ubica el estudio de la identidad profesional, vía las representaciones sociales que los alumnos tienen acerca de su profesión, su formación universitaria y su ejercicio profesional. Al hablar de la identidad profesional, la autora hace referencia a las autopercepciones del sujeto en un contexto colectivo, que se forman a través de sus experiencias con el ambiente formativo y de ejercicio profesional, y de las interpretaciones que hace de él, las cuales están fuertemente influidas por las valoraciones que recibe de otras personas significativas: representaciones mutuas con los profesores, expectativas de los otros alumnos.

En este sentido, Machuca (2008) da a conocer el proceso de construcción de la identidad profesional de los licenciados en sociología de reciente egreso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, pertenecientes a las generaciones 1996 a 2000. Destaca la intención de reconstruir las trayectorias familiares, escolares y laborales, relativas a su identidad profesional (Dubar, 2000 y Giménez, 2002, Fuentes, 2005 y Navarrete, 2008b). Una de las conclusiones es que la construcción de la identidad profesional de los sociólogos es resultante de la toma de conciencia del individuo sobre su ser y sobre su quehacer social, a partir de los agentes de interacción como referentes del sí mismo, para este caso, sus padres, profesores, compañeros de escuela, empleadores y compañeros de trabajo. Machuca (2009) concibe la identidad profesional como una esfera constitutiva de la socialización, principalmente en los *contextos estructurados* de la familia, la escuela y el trabajo. La autora da cuenta de algunos momentos de construcción de la identidad profesional como son planes de estudio, servicio social, mundo cotidiano, mercado de trabajo.

Por otro lado, Rodríguez (2009) estudia los procesos de constitución identitaria (*cf.* Dubet, 1989; Mercado, 2004), mediante los cuales un grupo de profesionistas universitarias se ha convertido en maestras de educación primaria, luego de haber concluido alguna licenciatura en la UPN. Utiliza los relatos de vida como estrategias que le permiten comprender su objeto de estudio. Una de las conclu-

siones es que el camino que las egresadas siguieron, hasta formar parte del magisterio, no estuvo exento de conflictos. Ello implicó una reelaboración subjetiva e intersubjetiva, tanto de sus aspiraciones profesionales como de sus representaciones sobre la docencia y el papel del maestro.

Rojas (2009) señala algunas precisiones sobre la noción de identidad (Navarrete, 2007b) que habrán de auxiliarla en el análisis de las categorizaciones, como pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria, que le permitan abordar la de formación universitaria en educación. Todo ello para valorar si la identidad del pedagogo es o no un problema de orden epistemológico.

Por último, Arciniega y Hernández (2011) presentan los resultados iniciales de una investigación sociocultural de carácter cualitativo, sobre los usos de la narrativa en la producción e interpretación de relatos escritos por estudiantes de la carrera de psicología de la FES-Iztacala, quienes a lo largo de un semestre se dieron a la tarea de construirlos para reconocer su identidad universitaria. La interpretación de los relatos centra su atención en la relación que guarda la construcción de las identidades universitarias con sus contextos socioculturales. Los autores consideran que la identidad no es producto de un proceso naturalmente determinado, sino que se construye narrativamente de manera activa, intersubjetiva, distribuida y dialógica (*cfr.* Bruner, 1996 y Wertsch, 1985).

Los aportes presentados en esta sección, de alguna manera reconocen el carácter plural de las identidades, y en este sentido reconocen y dan cuenta también de los procesos particulares que están presentes en las construcciones identitarias universitarias. Es decir, en dichas construcciones no sólo está presente como referente identitario lo institucional profesional que cada universidad y carrera ofrecen como medio de constitución-formación, sino que además está presente una historia de vida y un trayecto personal que intervienen en la conformación del sujeto profesional. En este sentido, las investigaciones fueron principalmente cualitativas con técnicas propias de estos enfoques, como lo muestra la tabla 4.

En resumen, la producción reportada en esta sección denominada “Resultados de investigaciones sobre formación e identidad”, organizada en cuatro apartados temáticos, quedó conformada por 73 trabajos:

- a) Identidad de docentes en ejercicio: 3 artículos de revista, un libro, 5 capítulos de libro, 16 ponencias y 9 tesis de posgrado.
- b) Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal): 5 capítulos de libro, 3 ponencias y 5 tesis de posgrado.

TABLA 4. Formación universitaria en diversos campos profesionales

Formación universitaria en diversos campos profesionales				
Autor (es)	Estado	Enfoque	Método	Técnicas
Chávez (2005a; 2005b; 2006)	Nuevo León	Cuanti-cualitativo	No se indica	Cuestionarios, grupos de discusión y aplicación de dilemas morales
Navarrete (2007a; 2007b, 2007c; 2008a, 2010)	Distrito Federal y Veracruz	Cualitativo	Análisis político de discurso	Entrevistas
Ávila y Cortés (2007)	No se indica	Cualitativo	Historias de vida	Entrevistas
Marín (2008)	Distrito Federal	Cuanti-cualitativo	Representaciones sociales	Cuestionario semiestructurado (preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas)
Machuca (2008, 2009)	Distrito Federal	Cualitativo	Relatos de vida	Entrevista semiestructurada
Rodríguez (2009)	Distrito Federal	Cualitativo	Relatos de vida	Entrevistas
Rojas (2009)	Distrito Federal	Cualitativo	No se indica	No se indica
Arciniega Olvera y Williams Hernández (2011)	Estado de México	Cualitativa	Relatos	Entrevistas

- c) Identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado: un artículo de revista, un libro, un capítulo de libro, 4 ponencias y 4 tesis de posgrado.
- d) Identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales: 3 artículos de revista, 2 libros, 3 capítulos de libro, 5 ponencias y 2 tesis de posgrado.

De estos 73 escritos, 11 partieron desde un enfoque metodológico combinado: cualitativo y cuantitativo, en el que se recurre a técnicas como el cuestionario, la entrevista y los grupos de discusión. Estos once títulos fueron desarrollados por nueve autores. Los otros 62 trabajos parten de un enfoque meramente cualitativo, en el que los autores hicieron uso de técnicas como entrevista a profundidad e historias y relatos de vida, principalmente, aunque también hay contados casos de observación y análisis documental. Estos 62 trabajos fueron realizados por 45 autores.

## Balance

En la década 2002-2012 el término identidad, en relación con la formación profesional, ha sido abordado, trabajado, discutido, desde diversos modos: por autores emplazados desde diferentes posturas onto-epistemológicas y políticas, que buscan dar cuenta de los procesos de constitución de las identidades, y al hacerlo, reconocen el carácter plural, no suturable, precario, abierto y flexible, de este proceso y de la subjetividad que resulta. Encontramos también autores, los menos, que todavía permanecen en la búsqueda incesante de esa identidad metafísica, última, final, determinada, que pueda expresar definitivamente quiénes somos.

En tal sentido, los autores internacionales más referenciados en las publicaciones mexicanas sobre el tema de la Formación e identidad en la década 2002-2012 son el teórico cultural y sociólogo jamaicano, también de nacionalidad inglesa, Stuart Hall, con catorce citas. Hall (1996) nos dice que si la identidad ha dejado de ser vista como una esencia o vista desde la filosofía trascendentalista, si ya no designa unificación, integración, entonces, ¿quién la necesita? Plantea que este concepto podemos trabajarlo desde el enfoque deconstructivo y *bajo borramiento*. Otro de los autores más referenciados (con diez citas) es el sociólogo

francés Claude Dubar, quien analiza la identidad social concebida como un proceso de construcción-reconstrucción de las identidades que están ligadas a varias esferas de actividad y en las que debe aprender a convertirse en actor. Esta construcción-reconstrucción se da entre dos procesos y dimensiones de las personas: lo biográfico y lo relacional (Dubar, 2000). En tercer lugar, con el mismo número de citas, se encuentran el sociólogo francés Pierre Bourdieu, el sociólogo estadounidense Erving Goffman y el psicólogo estadounidense, de origen alemán, Erick Erickson. Éste sostiene que a lo largo de la vida la búsqueda de la identidad es el tema más importante. Considera que la teoría freudiana subestimaba la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Planteó una teoría del desarrollo de la personalidad a la cual denominó “teoría psicosocial” (Erikson, 1968).

Por otra parte, encontramos que los autores nacionales más referenciados en las publicaciones mexicanas sobre el tema de la Formación e identidad, en la década 2002-2012, son el sociólogo Gilberto Giménez (citado en veintidós trabajos) quien en diversos documentos ha reflexionado sobre el estudio de las identidades sociales. Él argumenta que en las ciencias sociales el concepto de identidad se vincula con el interés por el papel que juegan la persistencia y el desarrollo de las identidades culturales en los movimientos sociales que encarnan las luchas en contra de la dominación y a favor de las reivindicaciones regionalistas de carácter social y cultural (Giménez, 1997). También fueron referenciados Eduardo Remedi (citado por ocho autores), Zaira Navarrete (citada por siete autores y cinco autocitas) y Silvia Fuentes (citada por dos autores y cuatro autocitas).

Eduardo Remedi, desde un andamiaje psicoanalítico, ha reflexionado en torno a la identidad. En ésta, el referente del orden simbólico (sociocultural y lingüístico) es central para comprender la constitución de la identidad del sujeto en una trama de “contradicciones entretejidas, donde los lugares de referencia para los sujetos son múltiples”, y en donde éste se muestra como portador de construcciones fantasmáticas (Remedi, 1987). Navarrete, en el análisis político de discurso, sugiere un dispositivo de-construcción de la identidad de los sujetos, el cual opera como herramienta analítica para identificar los elementos que interjuegan en la construcción identitaria y en el funcionamiento de esa construcción. Asegura que toda *identidad profesional* está marcada por las huellas de una historia en la que se ha ido constituyendo, que las identidades profesionales son el resultado de una trayectoria marcada por el juego de la continuidad y discontinuidad de esa trayectoria, donde también está presente una doble dimensión que actúa sobre



ella: dimensión institucional (ordenamiento académico-curricular) y dimensión personal, *ethos* del sujeto (Navarrete, 2008a).

Fuentes, desde una mirada político-psíquica, habla de la complejidad involucrada en el proceso identificatorio a partir de la triada simbólico-imaginario-Real/fantasmática. Considera a las identidades profesionales como el resultado de prácticas articuladoras en espacios institucionales específicos que involucran dinámicas de existencia localmente construidas (Fuentes, 2005).

Otros autores asimismo referenciados, por lo menos en dos ocasiones, en los trabajos reportados para este capítulo en relación con la temática formación e identidad fueron Buenfil (1990, 1994), Béjar y Capello (1990), Gómez (2004), Torres (2005), Anzaldúa (2004,2008).

Una diferencia importante entre este subcampo y el de la década 1992-2002, titulado “Identidad de los profesores de educación básica y normal”, consistió en que la tendencia de las investigaciones estaba enfocada a mostrar cómo la “globalización neoliberal” afectaba la identidad de los profesores (Jiménez, 2003). En la década 2002-2012 los intereses de los investigadores se enfocaron en mostrar los procesos por medio de los cuales se construyen las identidades profesionales y ya no interesó tanto ver si la globalización afecta o no a las identidades profesionales en estudio.

Los trabajos de 2002-2012 exponen —en la mayoría de los casos—, cómo se construyen las identidades profesionales. Si bien es cierto que hay cambios de paradigmas a través del tiempo y las tendencias de formación se redefinen, también es cierto que los “nuevos” mandatos, requerimientos o tendencias no son necesariamente lo que más les interesó estudiar o conocer, sino más bien los mecanismos y procesos de construcción para llegar a ser lo que son, lo que están siendo en la historia, en el tiempo, en su espacio.

Mirar comparativamente —sin intención de ver qué es mejor o peor—, posibilita reprimir y relativizar todas las esencialidades y las formas de la naturaleza con las que la antigua sociedad se había determinado a sí misma y a su mundo. En ese sentido, Luhmann (1999) menciona que no sólo lo comparado tiene que ser diferenciado sino incluso el punto de vista de la comparación debe ser escogido de manera que la igualdad de lo comparado, por consiguiente lo parecido, debe ser garantizado a pesar de la diferencia (función y equivalencias funcionales). En lo diferente debe existir lo común en algún lugar. Esto conduce a estímulos en la reflexión, sobre todo cuando se está acostumbrado a intentar una mayor abstrac-

ción, y finalmente al reconocimiento de la contingencia ineludible del punto de vista de la comparación.

En este estado del conocimiento ampliamos la temática tratada con respecto al de la década pasada (la cual sólo abordó la identidad de los profesores de educación básica y normal), es decir, añadimos la temática en torno a la formación de identidades profesionales como: estudios teóricos sobre formación e identidad y, además, investigaciones sobre la identidad de docentes en ejercicio, identidad de docentes en formación (estudiantes de normal), identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado, e identidad y formación universitaria en diversos campos profesionales. Lo que podemos observar en este recorrido es que la mayoría de los trabajos dirigen su interés por los maestros normalistas que se encuentran en proceso de formación profesional y los que están en servicio en escuelas primarias. Detectamos que sólo un trabajo da cuenta de la construcción identitaria de los profesores de bachillerato en actualización, por lo tanto, en este sentido hacen faltan más trabajos que muestren las formas de construcción identitaria, de llegar a ser profesor de bachillerato.

En las investigaciones reportadas en este capítulo detectamos diferentes niveles de profundidad y abordaje. En algunos trabajos se realizaron narraciones sobre el proceso de construcción identitaria estudiantil, profesional o en actualización; otras más, buscaron comprender cómo, por qué, en qué y desde dónde han ido formándose tales identidades. Todos y cada uno de los documentos reportados se posicionan metodológicamente como cualitativos o cuantitativos, pero no siempre se menciona el enfoque y las herramientas de las que se valieron para realizar sus pesquisas. El método de investigación prevaeciente en los 82 trabajos reportados fue el cualitativo, lo cual sugiere que los investigadores están posicionados desde paradigmas posmodernos o desde la complejidad. Los enfoques más utilizados fueron: etnografía, método biográfico y análisis político de discurso. Los autores se valieron, principalmente, de técnicas como la entrevista a profundidad y de historias y relatos de vida, aunque también hay contados casos de observación y análisis documental.

De los 82 productos de investigación y reflexión teórica, entre artículos, libros, ponencias y tesis de posgrado, 54 son de autores mexicanos. En la tabla 5 se detalla el tipo de producto, su fuente y cantidad.

TABLA 5. Productos de investigación y reflexión teórica sobre formación e identidad

Productos de investigación y/o reflexión teórica sobre formación e identidad						
Temáticas	Artículo	Libro	Cap. de libro	Ponencia	Cap. de libro	Ponencia
Tipo de producto						
1. Estudios teóricos	1	0	5	3	0	9
Identidad de docentes en ejercicio	3	1	5	16	9	34
Docentes en formación (estudiantes de normal)	0	0	5	3	5	13
2. Resultados de las investigaciones						
Docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado	1	1	1	4	4	11
Formación universitaria en diversos campos profesionales	3	2	3	5	2	15
Total	8	4	19	31	20	82

## Reflexión final

La temporalidad, la historia situada, el ser ahí del sujeto en formación, *inter alia*, permitieron no sólo poner en cuestión el significado del concepto identidad (metafísico, igual a sí mismo) sino que además hicieron posible que al término ‘identidad’ le fueran asignados diversos matices y significados. Así, el significante identidad se dotó de significados que, por mucho, rebasan el significado “original” primario y, el contexto, la historia, el sujeto se posicionaron en categorías importantes. Por ende, ya no es posible hablar de la “identidad” para hacer referencia a las características universales del ser, o para definir al hombre como invariable e inmutable. Hoy sabemos que el ser *está-siendo*, que el sujeto se constituye en forma constantemente, que adquiere o deja, y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particulares de su vida, de su formación profesional.

En este sentido convocamos a los estudiantes en formación e investigadores preocupados e insertos en este tópico, a abordar esta temática desde su historicidad y *estar-siendo*, es decir, desde sus procesos y lógicas de transformación, cambio e iterabilidades. Esta sugerencia la hacemos partiendo de la base de que el proceso de construcción identitaria de los sujetos profesionistas (en formación, ejercicio o actualización) es relacional, cambiante, diferencial, fracturada, en el sentido de que éstas nunca operan como fijaciones o totalidades perpetuas, porque son construidas y reconstruidas constantemente, de manera tal, que muchas veces no nos percatamos de ello y esa construcción-*deconstrucción*-reconstrucción no supone una causalidad simple sino compleja “del proceso”; la identidad es cambiante en tanto el sujeto decida o no ocupar ciertas posiciones (funciones) en su contexto histórico-social. En este sentido, sostenemos que la identidad de cualquier sujeto, institución, profesión o programa es fracturada, ambigua, y su definición es temporal. Sostenemos también, que el proceso de construcción identitaria de los profesionistas, o la de cualquier otro sujeto, no debe entenderse como un proceso mecánico, definitivo y último que esencializa o sustancializa la identidad en un sentido determinista y de unicidad, sino como un proceso recursivo de construcción, *deconstrucción*, reconstrucción, donde están presentes los rasgos particulares de cada sujeto profesional, los cuales posibilitan hablar de él como tal, nombrarse y nombrarlo como un tipo particular de profesionista, ya sea en formación, ejercicio o actualización.

## Referencias bibliográficas

- Acoltzi Rodríguez, Dora (2004). “La formación profesional y las primeras experiencias docentes en la construcción social de la identidad del profesor de educación primaria de Tlaxcala”, Maestría en formación docente en el ámbito nacional, UPN, Tlaxcala, México.
- Aguado, José Carlos; María Ana Portal (1992). *Identidad, ideología y ritual*, México: UAM.
- Arciga Zavala, Blanca Estela (2009). “Elementos para entender la identidad docente en la educación superior. Un estudio de caso”, en Blanca Estela Arciga Zavala (coord.), *Contextos, identidades y academia en la educación superior*, México: UJAT, Plaza y Valdés, pp. 23-87.
- Arciniega Olvera, Ma. Del Carmen; Gilberto G. Williams Hernández (2011). “Construcción narrativa de la identidad en un contexto áulico universitario”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2002a). “Identidad normalista en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)”, en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: SADE, Plaza y Valdés, pp. 65-95.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2002b). “Identidad normalista: antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la escuela nacional de maestros (1969-1997)”, Maestría, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2004). “Identidad normalista y formación docente en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: SADE, Plaza y Valdés, pp. 219-240.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2007). “Las maestrías para profesores en el Distrito Federal: ¿espacios de emergencia de nuevas identidades?”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2008). “El concepto de imaginario como horizonte de inteligibilidad en la formación identitaria de los profesores de educación primaria”, en Laura Echavarría Canto y Ofelia Cruz Pineda (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México: Casa Juan Pablos, pp. 175-187.
- Ávila Quevedo, José Antonio; Jorge Cortés Montalvo (2007). “Surgimiento de nuevas identidades profesionales notas para el análisis” *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.

- Barbosa Ramos, Elba (2009). *La identidad del docente para el área de ciegos y débiles visuales*, México: Escuela Normal Superior de Jalisco, Plaza y Valdés.
- Barrera González, María Lydia (2007). “La identidad profesional docente: el caso de los profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Bolívar, Antonio (2001). “Globalización e identidades: (Des) territorialización de la cultura”, en *Revista de Educación*, núm. 1, pp.265-288.
- Brand Barajas, Jannie (2003). “Identidad institucional del docente de la Universidad Simón Bolívar”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 038, México: UAM-X, pp. 41-47.
- Cacho Alfaro, Manuel (2003). “La construcción de las identidades profesionales de los profesores de primaria”, *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Guadalajara, Jalisco.
- Cacho Alfaro, Manuel (2004). “Profesores, trayectorias e identidades”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. xxxiv, núm. 003, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 69-111.
- Cacho Alfaro, Manuel (2005). “Trayectorias e identidades: Una generación de profesores”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 127-147.
- Castañeda Salgado, María Adelina (2007). “Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.
- Chávez González, Guadalupe (2005a). “Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 43, México: UAM-X, pp. 52-60.
- Chávez González, Guadalupe (2005b). “Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Chávez González, Guadalupe (2006). “Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia”, en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 169-196.
- Cruz Guzmán, Rosa María (2007). “La subjetividad en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar: sus creencias, sus relaciones y los

- primeros acercamientos a la práctica docente”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Cruz Guzmán, Rosa María (2011). “Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2007). “Formación e identidad. Notas para la discusión en el campo de la formación docente”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Chiu, Aquiles (2002). *Sociología de la identidad*, México: Porrúa, UAM Iztapalapa.
- De Barbieri, Teresita (1986). *Movimientos Feministas. Grandes Políticas Contemporáneas*, México: UNAM.
- De la Puente Alarcón, Gilda (2007). “Identidad y formación docente. El caso del CCH Sur”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Donlucas Saldívar, Adriana Lorena (2009). La construcción de la identidad profesional del docente preescolar. Un constructo discursivo e imaginario, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Enríquez, Eugene (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Käes, R., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Figuroa Millán, Lilia Magdalena (2002). “Expectativas, fantasía y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar”, en *Cultura y procesos educativos*, Juan Manuel Pina, Claudia. Beatriz Pontón (coords.), México: CESU, Plaza y Valdés, pp. 325-346.
- Flores Carmona, Dolores (2005). “Indagación de los rasgos de identidad y autoidentidad de los hombres y mujeres dedicadas al magisterio a través del relato oral, un enfoque cualitativo”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Fuentes Amaya, Silvia (2002). “El sujeto de la educación, una identidad imposible”, en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México: SADE, Plaza y Valdés, pp. 109-120.
- Fuentes Amaya, Silvia (2004). “Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico”, en Eduardo Remedi Allione (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés, pp. 161-189.
- Fuentes Amaya, Silvia (2005). “El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en el marco de una política pública incipiente”, Doctorado, Centro de Investigación y e Estudios Avanzados del IPN, DIE, México.

- Fuentes Amaya, Silvia (2007a). "Discurso e institución, coordenadas para leer el juego identificadorio: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali, Baja California", en Pilar Padierna Jiménez y Rosario Mariñez (coords.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político de discurso*, México: Casa Juan Pablos, pp. 197-228.
- Fuentes Amaya, Silvia (2007b). "La política educativa en el plano de la formación de identidades profesionales: un enfoque político-psíquico", en Andrés Lozano Medina y Silvia Fuentes Amaya (coords.), *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*, México: UPN, pp. 15-46.
- Fuentes Fierro, Alma Graciela (2009). La especialización de estudios de género un espacio para la construcción de identidades, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Gómez Cauch, Fabiola Isabel (2008). Identidad profesional en alumnos de primer año de la licenciatura en educación primaria, Tesis de Maestría, México: UADY.
- González Ortiz, Ana María (2003). La identidad y profesionalización de las educadoras. Un estudio desde la categoría de género, Tesis de Maestría, México: UPN Chihuahua.
- Güemes García, Carmela (2003a). "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México: UNAM/CESU Plaza y Valdés, pp. 73-144.
- Güemes García, Carmela Raquel (2003b). "Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal", *vii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Guadalajara, Jalisco.
- Güemes García, Carmela Raquel (2007). "Identidades, procesos e instituciones: el caso de la Escuela Normal de Especialización", Doctorado, UNAM, México.
- Güemes García, Carmela Raquel (2009). "La identidad profesional de una generación de herederos legítimos en el campo de la educación especial", *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Hamui Sutton, Mery (2007). "El proceso de identidad en el rol académico", *ix Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Hernández, Gregorio (1994). "Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza", Maestría en Educación, CINVESTAV, México.
- Hirsch, Ana (2001) (comp.). *Educación y valores*, México: Gernika.
- Ibarra Norzagaray, Xóchitl; Horacio Sevilla Ayala y Marco Antonio Carillo Neri (2006). "La configuración de la identidad docente a partir del desempeño del rol en el proceso formativo en la Escuela Normal", Maestría, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, México.



- Juárez Némer, Octavio César (2003). "Actualización permanente (PRONAP): un modelo de identificación inconcluso", en *Revista de Estudios e Investigación Educativa en Diversidad y Encuentro*, vol. II, núm. 1 y 2, Puebla: UPN, pp. 53-71.
- Käes, René (1989). *La institución y las instituciones*, España: Paidós.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara (2004). "Pautas para la formación de la identidad en los estudiantes universitarios", en Leticia Santacruz Oros (coord.) *Educación, Estado y Sociedad*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 201-224.
- Kepowicz Malinowska, Barbara (2006). "Construcción de la identidad profesional en futuros docentes", en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 391-419.
- Lagarde, Marcela (1997). "Identidades de género y derechos humanos la construcción de las humanas", *VII curso de verano. Educación, democracia y nueva ciudadanía*, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, México.
- Lima Báez, Edith (2007). "Identidad docente y espacios institucionales como configurantes de un imaginario de formación en profesores de educación básica", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- López Huchim, Freddy Alonso (2009). "Formación de identidad profesional en alumnos de cuarto año de la licenciatura en educación primaria", *Maestría en Orientación y Consejos Educativos*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.
- Machuca Barbosa, Adriana Elizabeth (2008). "La identidad profesional de los sociólogos", *Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, México.
- Machuca Barbosa, Adriana Elizabeth (2009). "La identidad profesional de los sociólogos", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Marín Méndez, Dora Elena (2008). *Los estudiantes de ingeniería civil: identidad y representaciones sociales*, México: UNAM Plaza y Valdés.
- Martínez Díaz Barriga, Leticia Adriana; Sergio Octavio González Nevarez (2009). "La construcción de los procesos de identidad de las y los docentes de educación física", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Mata Chávez, Alonso (2010). *Las identidades docentes en los albores del Siglo XXI*, Tesis de Maestría, México: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Mendoza Molina, Rogelio; Rosa Isela García Herrera (2009). "Construcción de identidades y trayectorias socioprofesionales de los docentes de educación básica en el estado de Tlaxcala", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Mercado, Laura (2004) “Imbricación entre identidad y representaciones profesionales: voces y miradas del profesor de primaria pública”, en Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación en México*, México: CESU, pp. 97-137.
- Monzón Laurencio, Luis Antonio (2011). “La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica” en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 18, México: Universidad de Guadalajara, pp. 27-34.
- Muñoz Urías, Mario (2010). “Elementos para caracterizar la identidad docente. Un ejercicio a partir de las interacciones de un grupo de profesores en los foros generales del Módulo1 de la Especialización en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, UPN-COSDAC, desarrollado en línea”, *Primer Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia*, México: ECOESAD.
- Navarrete Cazales, Zaira (2006). “Proceso de-construcción de la identidad”, *1er. Congreso Nacional del Sistema de Posgrados en Ciencias Sociales*, México: UAM-X.
- Navarrete Cazales, Zaira (2007b). “Identidad profesional del pedagogo universitario”, en *Pampedia. Revista de la Facultad de Pedagogía* núm. 3, Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 12-21.
- Navarrete Cazales, Zaira (2007b). “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Navarrete Cazales, Zaira (2007c). “Constitución de sujetos: la identidad profesional del pedagogo”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Navarrete Cazales, Zaira (2008b), “Construcción de una identidad profesional. Los Pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, México: COMIE, pp. 143-171.
- Navarrete Cazales, Zaira (2008b). “Construcción de una categoría intermedia: “Ethos profesional”, en Laura Echavarría Canto y Ofelia Cruz Pineda (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México: Casa Juan Pablos, pp. 41-57.
- Navarrete Cazales, Zaira (2009). Dispositivo de-construcción de la identidad del sujeto, *x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Navarrete Cazales, Zaira (2010). “La interpelación de una política educativa en la constitución identitaria del pedagogo”, en Silvia Fuentes Amaya y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.), *Identidades y política educativa*, México: UPN, pp. 39-55.

- Navarro Meléndez, María Isabel (2009). “La construcción social de la identidad profesional de los estudiantes normalistas durante su último grado de formación inicial”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Popoca Licona, Otilio (2003). “La construcción social de la identidad profesional de los directores de Educación Primaria de Tlaxcala”, *Maestría*, UPN, México.
- Prieto, Marcia (2004). “La construcción de la Identidad Profesional del docente: Un desafío permanente”, en *Enfoques Educativos*, vol. 6, núm. 1, Chile: Universidad de Chile, pp. 29-49.
- Ramírez Rosales, Victoria (2008). “La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras y la Normal Rural Lic. Benito Juárez”, *Doctorado*, UAM-I, México.
- Ramírez Rosales, Victoria (2011). *Identidad profesional del magisterio. Una propuesta metodológica para su estudio*, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Rodríguez Gómez, Margarita; Martha L. Guevara Sanginés (2009). El logro y el proceso de construcción del sí mismo de los profesores, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa (2009). *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial: el caso de las egresadas de la UPN Ajusco*, México: UPN.
- Rodríguez Romero, José Antonio (2004). “Un acercamiento a la identidad del profesor desde una perspectiva social”, *Maestría*, UPN, México.
- Rojas Moreno, Ileana (2009). “Pedagogía, pedagogía normalista y pedagogía universitaria: conceptos y categorizaciones nodales en el campo del conocimiento educativo. Articulaciones en la construcción de la identidad del pedagogo”, en José Martín García Hernández, Fernando Juárez Hernández y Rosa Cristina Soto Hassey (coords.), *Opacidades pedagógicas. Debate epistemológico*, México: UPN, 233-262.
- Roldán Ramos, Cecilia (2009). “La identidad en los procesos de formación de docentes que laboran en el medio indígena. Región Nahua y otomí-tepehua en el estado de Hidalgo”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Roldán Ramos, Cecilia (2011). “Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente”, *Doctorado en Pedagogía*, UNAM, México.
- Romero Arenas, María del Pilar (2011). “Impacto de la práctica reflexiva en la conformación de la identidad del normalista”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.

- Saenger Pedrero, Cony-Brunhilde (2005). "Identidad y alteridad en la formación de docentes de lenguas extranjeras", en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 163-186.
- Segovia Chávez María Fernanda; Rosa María Soriano Ramírez (2009). "La construcción de la identidad docente, desde el trabajo colegiado en los profesores de educación superior", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Segovia Chávez, María Fernanda (2010). "Construcción de la identidad del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo", Maestría, UNAM, México.
- Soriano Peña, Reinalda (2009). "Significados e identificaciones construidas por los tesisistas desde la FES Aragón", Doctorado en Pedagogía, UNAM, México
- Starapolsky Nowalsky, Frida (2006). "La construcción de la identidad colectiva en la educación: la percepción de las maestras de la red escolar judía en México", Doctorado en Sociología, UNAM, México.
- Torring, Jacobs (1998). "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil Burgos y Ernesto Laclau (Coords.), *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*, México: Plaza y Valdés, pp. 31-54.
- Varela Moreno, Rosario (2011). "La identidad del profesor de primaria", Maestría en Desarrollo Educativo, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua, México.
- Vite Vargas, Alma Elizabeth (2004). "La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de escuela primaria", Doctorado, UPN, México.
- Williams Pellico, María del Carmen (2011), "La identidad del docente en diseño gráfico... un proceso en reconstrucción", en *Insigne visual*, núm. 2, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 4-11.
- Ysunza Breña, Marisa y Rubén González Cevallos (2005). Una nueva identidad: el docente tutor en las instituciones de educación superior, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Zavala Pérez, Estela G (2005). "Trayectoria profesional y construcción de la identidad de un grupo de docentes del Instituto Politécnico Nacional", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 169-184.

### *Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo*

- Anzaldúa, Raúl (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, México: UAM.
- Anzaldúa, Raúl (2008). *Sujetos y saberes en los dispositivos de la modernidad*, México: UPN.
- Aristóteles (1969). *Metafísica*, México: Porrúa.
- Béjar, Raúl; Héctor M. Capello G. (1990), *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, Cuernavaca: CRIM y UNAM.
- Benoist, J. (1981). “Facetas de la identidad y conclusiones”, en Claude Levi Strauss (ed.), *Seminario de la identidad*, España: Petrel.
- Bhabha, Homi (1996). “Culture’s In-Between”, en Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications, pp. 53- 60.
- Bourdieu, Pierre (1982). “La identidad como representación”, en Gilberto Giménez (comp.) (1986), *La Teoría y el análisis de la cultura*, México: SEP, UDG y COMECOSO, pp. 473- 481.
- Buenfil, Rosa Nidia (1990). *Identidad magisterial en el discurso revolucionario* (documentos interno), México: Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México: Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN y Conacyt.
- Buenfil, Rosa Nidia (2006). “Los usos de la teoría en la investigación educativa”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México: SADE, Plaza y Valdés, pp. 37-60.
- Buenfil, Rosa Nidia (2008). “La categoría intermedia”, en Laura Echavarría y Ofelia Cruz (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México: Casa Juan Pablos, pp. 29-40.
- Burke, Peter (1997). *Historia y teoría social*. México: Instituto Mora.
- Camilleri, Carmel, Kastarsztein, Joseph, Lipiansky, Edmond Marc, Malewska-Peyre, Hanna, Taboada-Leonetti, Isabelle, Vázquez, Ana (eds.) (1999). *Stratégies Identitaires*, 3a. edición, París: PUF.
- Castells, Manuel (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, España: Alianza.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (1993). “La institución imaginaria de la sociedad”, en E. Eduardo Colombo (coord.), *En el imaginario social*, Montevideo: Altamira.

- Doise (1996) "Representaciones sociales en la identidad personal", en José Francisco Morales, *Identidad social*, Valencia: Promolibro.
- Bruner, J. (1996). Meaning and self in cultural perspective, en D. Bakhurst y Ch. Sypnovich (eds.). *The social self*, London: Sage, pp. 18-29.
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation*, Paris: Armand Colin.
- Dubet, Francois (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos*, vol. 7, núm. 2, México: Colegio de México, pp. 519- 545.
- Erikson, Erik (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*, Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación (el retorno sobre sí mismo)*, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Fuentes, Silvia (2005). "El Programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en el marco de una política pública incipiente", Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN, México.
- Gaulejac, Vincent (2001) *Sociologues en quete de identité*, Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. cxi, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 355-362.
- Giménez, Gilberto (1997). "Materiales para una teoría de identidades sociales", en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 9-28.
- Goffman, Erving (1998). *Estigma. La identidad social deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Elba Noemí (2004). "El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad", en *Revista de educación y desarrollo*, núm. 2, México: Universidad de Guadalajara, pp. 77-81.
- Hall, Stuart (1996). "Introduction: Who Needs Identity?", en Stuart Hall, y Paul du Gay (eds.) (1997), *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications, pp. 1-17.
- Heidegger, Martín (2004). *El ser y el tiempo*, tr. José Gaos, México: Fondo de Cultura Económica. 2
- Jiménez, María del Pilar (2003) "Identidad de los profesores de educación básica y normal" en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II. estados del conocimiento 1992-2002, México: COMIE. pp. 609-620.
- Jodelet, Denise (1989). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, *Psicología Social*, tomo II, México: Paidós, pp. 469-494.
- Käes, René (1989). *La institución y las instituciones*, España: Paidós.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

- Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal (1987/2004). *Hegemonía y Estrategia Socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Argentina: Siglo XXI.
- L'Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*, Barcelona: Oikos-tau
- Luhmann, Niklas (1999). *Teoría de los sistemas sociales II*, Chile: Universidad Iberoamericana (Colección teoría social).
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*, España: Paidós.
- Navarrete, Zaira (2008a). "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. 13, núm. 36, México: COMIE, pp. 143-171.
- Navarrete, Zaira (2008b). "Construcción de una categoría intermedia: "Ethos profesional", en Laura Echavarría y Ofelia Cruz (coords.), *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México: Casa Juan Pablos, pp. 41-56.
- Nietzsche, Friedrich (1984). *Humano, demasiado humano*, Madrid: Alianza.
- Nietzsche, Friedrich, (1988). *Ecce Homo*, Madrid: Alianza.
- Nixon, Jon (1999). Professional identity and the restructuring of higher education, en *Studies in Higher Education*, vol. 21, núm. 1, Estados Unidos: Taylor & Francis Group, pp. 5-16.
- Platón (2000). *Diálogos*, España: Gredos.
- Remedi, Eduardo (1987). "La identidad de una actividad: ser maestro", *Documento N° 17*, México: Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- Remedi, Eduardo (2005). "Linderos. Simposio de Guadalajara, Jalisco", *Diálogos sobre investigación educativa*, México: COMIE, CEE, SEB, ITESO y CESU, pp. 121-177.
- Ricoeur, Paul (2006). *Sí mismo como otro*, México: Siglo XXI.
- Saur, Daniel (2012). "De la doxa al saber académico", en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México: Casa Juan Pablos, pp. 73-94.
- Saussure, Ferdinand (1986). *Curso de Lingüística general*, Madrid: Alianza.
- Tajfel, Henri y Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of inter-group behavior*, In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona: Paidós
- Torres, Rosa María (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*, Tesis de doctorado, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*, Cambridge: Harvard University Press.

Zavalloni, Marisa. (1993). "Identity and hyperidentities: the representational foundation of self and culture" en *Paper on social representation. Threads of discussion*, vol. 2, núm. 3, Gran Bretaña.

Zizek, Slavoj (1992). *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.



## CAPÍTULO 7

### FORMACIÓN EN ÉTICA Y VALORES

Ana María de los Ángeles Ornelas Huitrón<sup>1</sup>  
y Leticia Moreno Osorio<sup>2</sup>

#### Introducción

La investigación educativa en México se aproxima a sus 25 años de vida y desde entonces, la producción se ha incrementado y diversificado. En 1981, en el Congreso de Investigación Educativa, se expuso el “Plan Maestro de Investigación Educativa” (Latapí, 1981), donde se reconoció la debilidad de la escuela en la importante tarea de una formación en ética y valores y, por lo tanto, se sugirió la necesidad de llevar a cabo más investigaciones al respecto.<sup>3</sup>

En el estado del conocimiento 1992-2002, Moreno y Gómez (2005) destacan que la formación y su vínculo con los valores constituye un campo estratégico de la educación, ya que son considerados “herramientas indispensables para el

---

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional e investigadora visitante en el IISUE-UNAM.

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Se agradece la colaboración de Laura Fernández, alumna de Pedagogía, UNAM.

<sup>3</sup> De acuerdo con el documento publicado en la página web del COMIE, denominado “*Curriculum COMIE*”, se realizó un primer balance de la investigación educativa mexicana al cual nombraron primer *estado del conocimiento*. En él se expusieron los trabajos desarrollados en la década de 1970 en México, con los resultados del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Véase <[www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=01&sb=02](http://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=01&sb=02)>.

logro de los objetivos de la modernización y la elevación de la calidad de la educación básica, hecho que se derivaba [en ese momento] del reconocimiento de que tanto el Estado como la sociedad hacen de estos factores, elementos centrales en la transformación educativa” (en Ducoing, 2005: 400). Esta observación no ha perdido vigencia, pues en el estado del conocimiento de la década 2002-2012 observamos que el interés de los investigadores educativos ha tenido un notable incremento respecto a esa formación, aunque tal interés está relacionado no tanto con la intención de responder a la modernización o calidad educativa, sino al paulatino deterioro social en todos los aspectos de la convivencia humana, tanto dentro como fuera de las instituciones. Ésta es una constante planteada explícita o implícitamente en la gran mayoría de informes de investigación realizados en esta década, lo cual nos hace suponer que a mayor caos, violencia y crisis, mayor conciencia de la necesidad de la formación ética y de valores entre las nuevas generaciones.

Por todo ello observamos avances sustanciales en cantidad y diversidad temática, así como en el fortalecimiento y respaldo empírico de los estudios relativos a la formación en ética y valores. Sin menoscabo de la importancia de lo que ocurre en el salón de clases, el *currículum*, la modernización educativa o la calidad de la educación, en la creciente investigación al respecto, registrada del 2002 a la fecha, se percibe como sensible a la realidad social que afecta la vida escolar.

### *Proceso seguido*

El proceso seguido para la elaboración de este informe consistió en una búsqueda de la producción investigativa, en el nivel nacional, publicada en libros, capítulos de libros, artículos, memorias de congresos, tesis de posgrado y ponencias difundidas en congresos<sup>4</sup>. En la revisión, depuración y sistematización del material, se buscó recuperar los aportes centrales de cada producto difundido (informes de investigación, tanto finales como en proceso). Considerando que el tema y la problemática de los valores en la educación y en la escuela es muy extenso y diverso, en este informe el criterio central fue la búsqueda de estudios e investigaciones

---

<sup>4</sup> Vale decir que el esfuerzo de búsqueda no supone necesariamente dar cuenta de toda la investigación realizada en la década referida, pues quedaron fuera de este registro muchos materiales a los que no pudimos acceder.

centrados específicamente en la formación en valores. Después de una depuración se seleccionaron 49 ponencias, 18 artículos de revistas, 6 tesis de posgrado, 10 capítulos de libros y 12 libros, que supusieron un total de 95 instrumentos. De ellos, consideramos los aspectos que se mantienen en la línea de continuidad respecto al estado del conocimiento 1992—2002, sin dejar de destacar aquellos ángulos, criterios y desarrollos que distinguen las tendencias de la formación en ética y valores entre la década anterior y la 2002 -2012, particularmente en cuanto a la problemática escolar y social, marcos de referencia, aparatos conceptuales, categorías y ámbitos. Así, fue posible cubrir el panorama investigativo actual de la formación en estos rubros<sup>5</sup>.

La preocupación que se destaca como denominador común en la investigación en formación ética y valores, es la formación de las nuevas generaciones que incluya *ex profeso* el tema de los valores y la ética, tanto en los primeros ciclos de escolaridad como durante la formación profesional de cuadros de distintas disciplinas, incluida la de docentes; estas investigaciones en su gran mayoría están acompañadas y respaldadas con trabajos de campo en la escuela, cuyas metodologías predominantes son las cualitativas, interpretativas y comparativas.

### *Categorías eje*

La investigación en formación en ética y valores es abundante, la cual en gran medida no se centra en la formación en sí, sino en estudios diagnósticos, descriptivos y comparativos, respecto a la exploración de los valores que predominan en las poblaciones estudiadas. A pesar de eso, los aportes se han trabajado desde muy diversos puntos de vista, pero también en todos los niveles y modalidades educativas. En esa revisión, independientemente del nivel o ángulo, los investigadores coinciden en que el tema es fundamental dentro de la formación integral del individuo. En consonancia con Moreno y Gómez (2005), en este informe se ha organizado el registro de la producción nacional en torno a categorías eje, generadoras de la producción investigativa de la formación en ética y valores, con algunas variaciones respecto a las categorías predominantes

---

<sup>5</sup> La descripción de los distintos materiales revisados para este informe no es homogénea debido a que, en sí mismos no lo son; algunos ofrecen información detallada de sus metodologías y otros no. Por otro lado, no todos los reportes de investigación dan cuenta de sus métodos de análisis o interpretación.

en la década anterior citada. La problemática predominantemente abordada en la actual década, incluye cultura ciudadana, democracia, formación cívica, politización, educación para la tolerancia, ética en la formación y el ejercicio profesional, educación ambiental o cuidado del ambiente, interculturalidad, diversidad y multiculturalismo; asimismo, desarrollo sociomoral, derechos humanos, equidad de género, manejo de emociones, resolución de conflictos, formación de valores en escuelas de educación básica, formación docente, formación en ética y valores en el contexto social actual, etcétera. Todo ello quedó agrupado en seis categorías: 1. Formación de valores para la ciudadanía y la democracia. 2. Formación en ética y valores en educación básica. 3. Formación de valores a formadores en la escuela. 4. Formación de valores y problemática social emergente. 5. Formación ética y de valores para la convivencia social. 6. Formación ética en la educación superior y ejercicio profesional.

### **Formación en valores para la ciudadanía y la democracia**

Entre las preocupaciones más notorias de la investigación educativa —que, como hemos dicho, comenzó en los años 90 con la inclusión curricular de la asignatura de formación cívica y ética—, está la formación para la ciudadanía y la democracia, en la cual destaca la importancia de formar para la tolerancia. En estos rubros la producción es copiosa y la mayoría comprende el nivel de secundaria. La temática abordada es diversa y alguna está delimitada a periodos históricos o contextos previos. En este caso, Montes de Oca (2005) examina los valores éticos de la escuela socialista para destacar, entre otros aspectos, la experiencia de los años treinta, cuando la formación ética estaba en manos de la familia. La investigadora muestra una revisión documental de aquella época en cuanto a la reforma educativa en México, 1934, con el propósito de aprender de la historia en el plano de los valores éticos de la educación básica. Destaca el peso de los valores morales en la formación de los alumnos, para los cuales se establecía un ambiente de igualdad, libertad, participación, toma de decisiones libres y consensuadas; igualmente relevante, era el respeto a sí mismo y a los demás, el amor por la justicia y el sano desarrollo del cuerpo, con lo cual al alumno se le concientizaba acerca de los vicios y la holgazanería. Se ponía énfasis en el trabajo como elemento fundamental para el logro de los satisfactores, etcétera (Montes de Oca, 2005). La perspectiva histórica también es

abordada por Rodríguez Ousset, quien se propuso identificar en el pensamiento pedagógico del liberalismo mexicano, particularmente en la formación de valores de la ciudadanía, la presencia de Rousseau. Mediante la revisión de la narrativa y literaria de la época (en Castro, 2006), la autora señala cómo se va perfilando la noción de ciudadanía en el México independiente. Otra referencia histórica de la formación de valores es la delimitada al marco de las transiciones durante los dos siglos del México independiente, desde la perspectiva del vínculo entre política y valores educativos, como lo hace Bonifacio Barba (2005a), para subrayar a los valores como elemento fundamental de los proyectos educativos, pensados e implantados desde el liberalismo y la formación del Estado. La relevancia de recuperar los valores centrales de la educación mexicana, en épocas previas, estriba en que permite delinear una prospectiva que integra la educación moral como condición de realización de la razón liberal, en una estrategia de integración de las acciones social, gubernamental y escolar. Para tal fin, Barba realizó una revisión de la literatura histórica y política de la educación para identificar los proyectos educativos y sus orientaciones de valores. Barba B. (2005b) se aproxima a la comprensión de la educación moral desde la perspectiva de la filosofía política, durante la transición del México independiente que modifica las expectativas sociales y económicas sobre la educación.

La problemática de la formación de ciudadanía, en la actualidad está en buena parte centrada en la educación secundaria, de la que algunos estudios destacan el planteamiento de objetivos inalcanzables y la pretensión de disociar el conflicto de la política, aunado con la promoción de la buena convivencia<sup>6</sup>, pero los resultados están lejos de lo que se pretende. Se observa que “a la escuela se le sigue asignando la misión de formar ciudadanos, aunque aún no se atiende suficientemente a la pluralidad que implica un Estado multicultural...” (Araujo, Yurén, Estrada y Cruz 2005: 22). Todavía existe una ausencia de la formación de habilidades para el diálogo, la discusión y el consenso. Asimismo, entre los estudiantes predomina una idea de democracia, cuyo objetivo es el de promover la buena convivencia, la unión, el respeto, lo cual indica que tienden a adscribirse a una noción prescriptiva que elude el conflicto asociado con la política. Dado que esto es inalcanzable, “alimenta la desesperanza y el fatalismo, abriendo peligrosamente la posibilidad de aceptación de un totalitarismo” (Araujo, Yurén, Estrada y Cruz 2005: 15).

<sup>6</sup> Se trata de un estudio elaborado entre 2000 y 2002, con entrevistas, observaciones y cuestionarios.

La democracia no es percibida por los estudiantes como forma de vida y, por tanto, la formación cívica y ética que están recibiendo en la escuela, es insuficiente para contrarrestar influencias externas, más afines con una cultura de política antidemocrática. Por ello, el estudio destaca la importancia de instaurar procesos de enseñanza articulados con una perspectiva crítica y ética enmarcada en la comunidad educativa y social contra la pasividad y la indiferencia.

Las dificultades de la formación ciudadana también tienen relación con el contexto social mundial en el que se inscribe México. Sin embargo, el vínculo social y la vida ciudadana han quedado casi ausentes de las nociones de democracia y ciudadanía y “corren el riesgo de vaciarse totalmente de sentido si no se enfrenta una mínima problematización” (Fernández, 2002: 263) que aclare lo que por ellas se entiende. Fernández expone una amplia reflexión en torno a esta problemática y destaca los retos de la formación ciudadana en el marco social y escolar actual, sin olvidarse del tema de las competencias para la vida democrática.

La formación ciudadana no sólo es propósito de la institución escolar, también en cuanto a México es asumida por el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), desde donde se atiende la formación ética y de valores centrada en la política educativa del Instituto. Buil (2007) aborda este ángulo, poniendo énfasis en el tipo de ciudadano que está contenido y delineado en las propuestas de este instituto, y analiza las acciones educativas del IEDF y la visión institucional de los funcionarios encargados del diseño e instrumentación de las políticas educativas del organismo. Sin embargo, supone el aprendizaje de algunos conocimientos básicos reconociendo las características socioculturales que más se asocian al desempeño escolar del civismo; así lo señala Tirado (Tirado y Guevara, 2005), quien examina algunos indicadores sobre el dominio de este tipo y nivel de conocimientos<sup>7</sup>.

La formación para la ciudadanía y la democracia también es una preocupación en niveles de escolaridad universitarios, donde la recuperación de la experiencia y la valoración de este tipo de formación es considerada relevante para entender cómo se viven los valores sociales dentro y fuera de la institución educativa, ya que ésta es un bien preciado y necesario para la sana convivencia social.

---

<sup>7</sup> Se compara entre un grupo de escolares mexicanos y los resultados obtenidos en un estudio internacional en el que participaron 28 países. La metodología usada fue la aplicación de instrumentos del Civic Education Study y algunos reactivos del EXANI-I del CENEVAL. Se hace una réplica del Civic Education Study, realizado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), en el que se incluyeron 5 reactivos del EXANI-I.

El estudio de Vidales P. (2005) destaca que la parte de la sociedad que desea perpetuar sus privilegios, busca en las universidades “aliados”, lo cual dificulta la instauración de ambientes democráticos universitarios. Señala la imperiosa urgencia de vivir y formar en y para la democracia, y esto comienza con la revisión de la vida cotidiana en el colectivo de las instituciones educativas terciarias, para lo cual se requiere profesores con un nuevo perfil, capaces de promoverla. Por ende, tanto profesores como alumnos deberán estar dispuestos a renunciar a viejas prebendas en pro de la responsabilidad social, la justicia, la equidad y la libertad (Vidales P., 2005)<sup>8</sup>.

A la significación, la experiencia o la manera como los estudiantes experimentan y perciben la formación de valores, se suman estudios que abordan las tensiones entre las nociones de los jóvenes con respecto a ley, autoridad, justicia, amor y democracia, sobre las cuales toman decisiones ético-morales (Elizondo, Stig y Ruiz 2007). Se observa la dificultad que tienen los jóvenes de trasladar a su vida cotidiana el aprendizaje de su clase de formación cívica y ética, pues no han desarrollado el reconocimiento del otro como *alter ego* o como semejante. Para tal fin, Ricoeur indica categorías útiles desde donde se analiza la noción de autoridad como significado predominante entre los jóvenes, asociado con control, y en esa perspectiva es más temida que respetada. La noción predominante de democracia entre los jóvenes está relacionada más con la elección del jefe de grupo u organización de convivios, cuya ausencia la solucionan proponiendo reglas más severas, incluida la fuerza física. En todo caso, prevalece la concepción de democracia útil para elegir gobernante desde un modelo elitista, pues dicho gobernante es el único capaz de tomar las decisiones adecuadas. Como en estudios antes mencionados, destaca la postura de que, entre los estudiantes, la democracia no es vista como una forma de vida<sup>9</sup>.

Abordar el tema de formación a partir de un *currículum* oficial, es relevante si se examina también a la luz de la demanda social que exige a la escuela formar a los futuros ciudadanos y cumplir la tarea de socializar a las nuevas generaciones (Juárez 2006). Desde esa perspectiva se analizan las estrategias de enseñanza que utilizan los maestros al trabajar diversos contenidos temáticos, así como los sentidos

---

<sup>8</sup> Estudio realizado desde una metodología cualitativa, con enfoque de tipo etnográfico, basado en observaciones dentro del aula, registros de la vida cotidiana durante un ciclo completo de actividades académicas (cuatro meses), entrevistas, encuestas y revisión de diversos documentos.

<sup>9</sup> Usan una metodología exploratoria, cualitativa y hermenéutica.

implícitos que se generan en los salones de clase, su vinculación con las propuestas didácticas del programa oficial y las condiciones que favorecen el aprendizaje formativo de los contenidos de esta asignatura. Al respecto Juárez confirma que una escuela educa en actitudes y valores más por el ambiente y relaciones vividas que por enseñanzas aisladas de los profesores. Recordemos que una postura como ésta ya había sido desarrollada por Yurén, quien argumentó que la formación de valores en la escuela puede darse si se cambia la estructura escolar, variando el tipo de relaciones entre los miembros de esa comunidad, cuya estructura escolar está determinada por la forma como se organizan las relaciones. Expone que la educación centrada en valores, entendida como formación-eticidad, exige un cambio cualitativo en el ambiente escolar y demanda modificar hábitos inveterados que obedecen a principios que lejos de dignificar la vida contribuyen a obstaculizar la satisfacción de las necesidades radicales. La autora se refiere al dogmatismo y el autoritarismo que caracterizan con tanta frecuencia al método pedagógico y a la estructura básica escolar; a la burocratización y rutina de la práctica docente; al enciclopedismo que campea en la mayor parte de los currículos; al machaqueo que se exige al estudiante como principal y a veces casi único procedimiento para aprender, y al memorismo que se presenta como pauta fundamental para la evaluación (Yurén, 1996: 22).

Lo anterior, sin duda significa serios obstáculos en cualquier proyecto de formación en ética y valores. Y para atender justamente la modificación de hábitos que obstaculizan la formación de valores, desde la convivencia y la configuración del clima escolar, surgen estudios como el de Ponce y Molina, que aporta sugerentes propuestas para favorecer la generación de climas escolares, que sean congruentes con el propósito de formar ciudadanos democráticos y participativos, desde el concepto de ciudadanía activa, en el marco de la formación cívica y ética en secundaria (Ponce y Molina, 2011) o el que se enfoca en la comunidad escolar para examinar el impacto y necesidad de los estudiantes de secundaria de desarrollar una actitud colaborativa, tomando en cuenta el papel que en el modelo de formación le es asignado a los valores, (Martínez, 2008). Esto, sin dejar de tomar en cuenta el proceso de construcción del modelo de formación y el papel asignado a los valores en la política educativa mexicana, en el marco de la reforma de la educación secundaria con un acercamiento al sentir de los adolescentes, valorando desde su experiencia la necesidad de la asignatura de formación cívica y ética y el impacto personal y grupal que ésta tiene.



La búsqueda de estrategias alternativas, con la intención de formar en valores y ética, también pasa por explorar las posibilidades de convocar la participación de estudiantes mediante la asamblea escolar y, desde ahí, motivar la “participación colectiva, el análisis crítico, el reconocimiento mutuo, [así como] la deliberación entre iguales para llegar a acuerdos acerca del trabajo cotidiano” (Cruz, 2010: 39). También hay estudios que destacan la importancia de desarrollar y ejercer prácticas democráticas en los hechos y no solamente en el discurso, para formar en el diálogo y la autogestión democrática o, mejor dicho, de co-gestión y autogestión pedagógicas, lo cual apunta a la formación ciudadana para mejorar las actuales condiciones de vida; estrategias diversas y desde ángulos diversos que buscan incorporar en los estudiantes la conciencia respecto a su responsabilidad social. En este sentido tenemos la aplicación de instrumentos que recuperan información sobre la responsabilidad social de los estudiantes como parte esencial de la integridad, que reconocen el papel determinante de su contexto económico, social, político y cultural (Flores Ivich y Echeverría 2007).

La formación de valores también es abordada desde la perspectiva de la legalidad, específicamente con la intención de modificar los paradigmas sociales y de justicia vigentes, mediante el análisis de la práctica establecida en el aula<sup>10</sup>, buscando identificar el impacto de éstos en la visión y significados de los alumnos con la participación activa del docente, quien, basándose, tanto en los intereses de los alumnos como en el contexto institucional, tendría que adaptar el programa de formación ciudadana. Se trataría de que el docente desarrolle un proceso de intervención de su práctica mediante pequeñas innovaciones, pero con una sistematización y seguimiento del trabajo (Navarro, 2007). En este sentido, la formación de valores orientada a la enseñanza de valores para la democracia, también muestra el desinterés de los profesores por trabajar explícitamente con contenidos orientados a esta formación, pues están más presionados por responder a la exigencia de cubrir la temática del programa, que con el ejercicio reflexivo que relacione dichos contenidos con la cotidianidad escolar y contextual<sup>11</sup>, sin considerar que, de suyo, sus actitudes y opiniones forman explícita o implícitamente en valores, aunque no necesariamente democráticos. Lo que se destaca es la importancia de implementar proyectos donde los estudiantes participen, más por la colaboración

---

<sup>10</sup> Estudio realizado en 29 estados de la República.

<sup>11</sup> Estudio en el sexto grado de la educación primaria en ocho escuelas del Distrito Federal.

práctica o acciones permanentes que mediante contenidos teóricos, de modo que se ponga en juego la autoformación en un marco de comunicación entre iguales, potenciador de la reflexión sobre valores y reglas (Molina y Ponce, 2007).

La educación para la democracia y la búsqueda de estrategias pedagógicas es otro de los terrenos explorados mediante el modelo vivencial reflexivo y, desde ahí, la búsqueda por crear en los estudiantes valores como aceptación de las diferencias, cooperación, participación, reconocimiento, solidaridad y tolerancia, tanto en el ámbito de la escuela pública como en el privado. Pese a que el papel de la escuela es central en este tipo de formación, ya que es indelegable a otra instancia social, no necesariamente está cumpliendo con tal función. Asimismo, se señala que con frecuencia los profesores no cuentan con la formación al respecto, pero tampoco se ve en ellos el interés ni el compromiso que este tipo de formación requiere (Vázquez S., 2007). El cuestionamiento a los profesores también está presente en otros estudios<sup>12</sup>, donde destacan la prevalencia de un planteamiento asistemático y superficial de los contenidos temáticos, así como una ausencia de planificación que guíe el desarrollo temático, aun cuando el referente inmediato del docente es el libro de texto y no el programa de estudios como tal. En este sentido, es habitual que las clases terminen con el horario destinado a dicha asignatura, lo cual supone planteamientos superficiales, pues son frecuentes las rupturas temáticas y las actividades inconclusas, por lo que no existen actividades orientadas a favorecer el logro de competencias cívicas (Torquemada, Quintero y De Jesús, 2009).

El desempeño docente en la enseñanza de la asignatura de educación cívica también es observado desde el ángulo de la didáctica implementada en correlación con los contenidos propuestos por la SEP y desde la ejecución de la política de instrucción educativa en el aula<sup>13</sup>. Partiendo de la premisa de que la enseñanza de los valores debe estar centrada en el medio ambiente de los infantes, Torres, García y Sánchez (2009) pudieron observar los recursos usados por la profesora, como actividades guiadas, orientadas a que los alumnos tengan un propósito para su

---

<sup>12</sup> Se presenta los resultados preliminares correspondientes al primer y segundo bimestres de clases del ciclo escolar 2008-2009, de una secundaria pública en Pachuca, Hidalgo. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada "Componentes de formación ciudadana desde el programa de Formación Cívica y Ética en el segundo grado de educación secundaria", aprobada por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/CONACYT.

<sup>13</sup> El estudio realizado desde un enfoque descriptivo, analiza una secuencia didáctica de la lección de "valores" en la asignatura de Educación Cívica, en un grupo de sexto grado de primaria.

aprendizaje. Los autores reportan la relación entre los personajes del cuento con los conocimientos previos de los alumnos y los acontecimientos que han vivido en su medio ambiente, con lo cual se han propiciado condiciones para fomentar la cooperación como alternativa a la competición y el individualismo, y así mejorar las condiciones de aprendizaje (Torres, García y Sánchez, 2009). Pero en el medio ambiente también se incluye al espacio escolar de la escuela secundaria, desde donde se estudia la conformación de la ciudadanía, cuyas características y situaciones ofrecen condiciones propicias para la formación cívica y ética. El estudio de Molina<sup>14</sup>, López y Lemus (2009) da cuenta de ello y los autores destacan que la práctica cotidiana dentro del espacio escolar va reproduciendo situaciones micro que se reflejan en el espacio social. No obstante, habitualmente la enseñanza en valores es más discursiva, ya que está centrada en la transmisión de contenidos, lo cual es insuficiente para la construcción de ambientes de participación. Molina López y Lemus (2009) observan que prevalece el dictado de información y se deja en segundo plano el ejercicio de las normas. Por otro lado, aun cuando el programa plantea la práctica y el ejercicio vivencial de los contenidos, el docente no logra favorecer un clima escolar de formación ética y cívica. Esto significa que ése simplifica, prepara, organiza y ordena lo que sucede en el espacio escolar, desde el ejercicio del poder, siendo el centro del proceso enseñanza que, a la luz de lo observado, sigue un modelo tradicional. En éste, el proceso de objetivación e incorporación de aprendizajes mantiene al alumno como depositario de la información (Molina, López y Lemus, 2009).

A partir de lo planteado hasta ahora, podemos aseverar que algunos investigadores dudan de si la escuela es un espacio donde sea factible la construcción o formación de ciudadanos realizadores de valores para la democracia. Esto, en virtud de la creciente problemática social, manifestada en la escuela, al haber perdido su lugar en la construcción y adquisición de conocimientos, por lo que se reduce a certificadora y acreditadora. En otras palabras, observamos entre los hallazgos del eje de formación en valores para la ciudadanía y la democracia, que la escuela, en su función formadora *per se*, se ha desdibujado frente a la centralidad de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Asimismo, que el interés por la formación de ciudadanía se vincula con las políticas educativas, tanto dentro como fuera de la escuela. Es el caso del IEDF, con sus programas educativos.

---

<sup>14</sup> Investigación de corte etnográfico llevado a cabo en cinco escuelas secundarias (cuatro en Pachuca y una en el Distrito Federal).

Es de destacar que la mayoría de estos estudios se realiza en el nivel de secundaria, quizá motivados por la edad de los alumnos.

### Formación en ética y valores en la vida cotidiana escolar

El ámbito de la vida cotidiana escolar es, probablemente, el espacio natural de la formación de valores. Ello nos invita a plantear preguntas orientadas a la búsqueda, como por ejemplo: ¿qué tipo de investigación se realiza en torno a la formación de valores y ética en escuelas de educación básica?, ¿hay investigación en torno a la formación del juicio moral en niños y adolescentes, más allá del *currículum* oficial?, ¿hay estudios que aborden la formación de valores desde el *currículum*? y ¿hay propuestas didácticas novedosas en torno a la formación de valores dentro de la escuela?

La investigación sobre formación en ética y valores de la presente década da cuenta de que caminos diversos y creativos están siendo explorados como alternativas mediante las cuales se consigan mejores resultados, en las que se revisa el nivel del juicio moral y actitudinal de que son capaces los estudiantes y, con ello, el estadio del desarrollo moral en que se encuentran.

Sánchez (2007a y 2007b), en un estudio llevado a cabo entre estudiantes de secundaria, encontró que la asignatura de formación cívica y ética ocupa un lugar intermedio en las preferencias estudiantiles y que, desde la percepción de los alumnos, la gran mayoría de profesores responsables de la asignatura en cuestión no se ajusta a las pautas pedagógicas y didácticas del programa. Destaca la habilidad de los estudiantes en cuanto a los valores, más en el discurso que en su manejo (Sánchez, 2007a). Apoyándose en el análisis de los niveles de juicio moral de Kohlberg, Sánchez (2007b) confronta el tema en los estudiantes, en la resolución de un dilema moral<sup>15</sup>, y ofrece sugerentes ideas y propuestas desde la premisa de que “la formación de valores y actitudes es un proceso de la subjetividad colectiva” (Sánchez, 2007b: 54). Así, entonces, recupera el problema de la formación cívica y ética que están recibiendo los alumnos de secundaria, desde la perspectiva de

<sup>15</sup> El estudio se realizó con la metodología cuantitativa, utilizando un cuestionario mixto que incluye un dilema moral y se aplicó en forma individual a todos los estudiantes que estuvieron presentes en la clase de FCyE (299). Se trabajó con 10 grupos de 9 escuelas en el ciclo escolar 2005-2006, con 5 grupos de tercer grado, 3 de segundo y 2 de primero de las modalidades diurna (7) y técnica (3).

éstos y centrando la exploración en el nivel de juicio moral. El estudio muestra que “los alumnos fueron más capaces de definir valores y actitudes que de vincularlos a ámbitos concretos” (Sánchez, 2007b: 45). La exploración de los contenidos éticos y cívicos también ha sido objeto de trabajo de Luna (2006), quien los explora a la luz de los contenidos éticos y cívicos del *currículum* y las diversas identificaciones de la identidad nacional, sin dejar de lado la formación de la identidad personal de los educandos y el papel de las nuevas tecnologías, y la globalización. Asume el *currículum* como campo de debate sin resolver, atravesado por las condiciones de la vida social actual y la necesidad de ofrecer saberes relevantes en los alumnos (Luna, 2006).

La enseñanza de la literatura es otro de los caminos explorados. Hernández M. y Corral (2005) aplicó, entre estudiantes de preparatoria, un “Inventario de valores universales”, identificados por Schwartz, como valores de auto trascendencia; es decir, están dirigidos hacia el bienestar de otros y hacia la preservación del ambiente. La escala de conducta se denomina “proambiental”. Los resultados indican que esta alternativa puede funcionar positivamente, dada la congruencia de las respuestas en cada una de las dimensiones abordadas, relativas a valores y conducta proambiental (Hernández M. y Corral 2005). Además de la literatura, el cine mexicano también puede ser vehículo para la formación en valores. Valtierra y Ordaz (2006) consideran ésta como una opción factible, además de interesante y con prometedoras oportunidades para la formación moral e integradora de la infancia, al exponer a los estudiantes diversas películas para centrar la atención en la identificación de conductas, estereotipos y valores. Específicamente, el folclore literario, es decir, el acercamiento de los estudiantes a los textos populares tradicionales (por ejemplo: cuentos, leyendas, fábulas, adivinanzas, refranes y canciones), hace posible que su socialización incluya la estimulación de la imaginación para descubrir su mundo al tiempo que aprenden nuevos valores y, claro está, la riqueza ética y el sentido social que los acerca a los valores de su comunidad. De esta forma, la educación en valores, desde esta alternativa, favorece la tradición oral en las comunidades e involucra tanto a los docentes como a los niños y sus padres con las historias y los valores de sus comunidades, para con ello lograr una educación más integral (Medrano, 2007).

La educación física también ha sido explorada como vía para la educación en valores y el desarrollo de lo social, particularmente con la intención de prevenir la inadaptación social en los primeros niveles y en el marco de la comunidad de pertenencia del alumno, específicamente en lo que se identifica como “deporte

recreativo”<sup>16</sup>. Éste, además de mantener el interés y el gusto por la actividad, también entrena a los alumnos en el autocontrol de la agresividad y las habilidades para solucionar los conflictos mediante la negociación, habilidades necesarias para convivir en un grupo social (Aquino, 2007). En igual secuencia se encuentra el estudio de Aguayo (2009), pero poniendo énfasis en lo cognitivo y de valores como aspectos beneficiados mediante la clase de educación física, en la perspectiva de elevar la calidad de la educación. La educación física en escuelas primarias también ha sido el escenario de la educación sociomoral o de valores, pero desde el ángulo de la exploración de las creencias de los alumnos con respecto a los valores enseñados por el profesor. Los resultados proporcionados por Guerrero (2011) indican la potencialidad de esta alternativa en la promoción de aprendizajes actitudinales, y el mejoramiento del manejo de lo socioafectivo nos dice que, mediante el juego, es la actividad física y el deporte.

Otro espacio explorado dentro de la vida escolar para formación en valores es el que ofrecen las ceremonias cívicas. Quezada (2007) expone algunos resultados de investigación<sup>17</sup> sobre los procesos de formación de identidades socioterritoriales en escuelas primarias, particularmente el papel que tienen las ceremonias cívicas escolares como espacios formativos, debido a su carácter de ritos identitarios cuyo objetivo principal es la transmisión de valores nacionalistas y la construcción de identidades nacional y regional. En la investigación se documenta la manera en que los estudiantes reciben normas y valores, y se destaca reacciones como gusto, disgusto, resignación, entre otros. Pese a dicha diversidad, entre los estudiantes el rito se reconoce como importante.

Velázquez (2008) desarrolla un estudio centrado en las prácticas de socialización desplegadas en la escuela primaria, particularmente enfocado hacia la distribución del patio escolar y el aprendizaje de la equidad y la tolerancia. Se propuso “identificar los procesos valorativos que se manifiestan cuando los alumnos transgreden uno de los principios de regulación colectiva definida por los maestros” (Velázquez, 2008: 10). Entre los resultados se encuentra el hecho de que

<sup>16</sup> Se usó la metodología investigación-acción participativa con el modelo utilizado por Antón de Schuter. Se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, capacitación, acción y retroalimentación.

<sup>17</sup> Se realizaron entrevistas colectivas sobre puntos temáticos predeterminados, a niños de dos escuelas primarias públicas del municipio mexiquense de Ecatepec, con el objetivo de recuperar los discursos que construyen alrededor de las ceremonias cívicas escolares. En total se realizaron ocho entrevistas colectivas a niños de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria. Además, se observó las ceremonias y se realizaron entrevistas formales e informales con profesores y directivos.

la transgresión ocurre debido a los mecanismos de regulación (reglas, control, sanción) establecidos por los maestros y no logran la educación deseable. Igualmente destaca el patio de recreo como un medio de formación de valores, siempre y cuando los maestros lo administren con este objetivo. Velázquez (2008) también aborda el constante problema en la escuela primaria, referente a la tensión que existe entre el comportamiento de los alumnos y el cumplimiento de la normatividad, entendida como la repetición individual de comportamientos considerados valiosos. En el trabajo del 2005, Velázquez busca contribuir al esclarecimiento de las condiciones que favorecen la comprensión, el ejercicio y la participación de los alumnos en la construcción de valores comunitarios en la escuela.

En este eje temático hemos optado por incorporar algunas investigaciones de prácticas escolares o de formación, encaminadas a la educación en valores, ya que no corresponden propiamente al *currículum* formal, así como algunos aportes que enfatizan la reflexión teórica como el de Moreno (2007), quien indaga sobre las explicaciones teóricas que validan epistemológicamente y dan coherencia a las propuestas en el campo de la educación en valores. La autora destaca autores del enfoque cognitivo-evolutivo para explicar el desarrollo moral y la evolución de las interacciones sociales en el niño. La relación de las categorías razonamiento moral, autonomía-heteronomía, egocentrismo-descentración, adopción de perspectivas y conocimiento personal y social, sirvió de base para dirigir la mirada a la categoría de *cooperación* como un elemento pedagógico de formación en el aula. Subraya la cooperación en relación con la solidaridad, a la cual consideramos como actitud y valor fundamental para la democracia.

La exploración de la educación en valores desde todos los ángulos escolares como la enseñanza, el aprendizaje y su vivencia, por parte de los alumnos en la escuela primaria, es relevante para identificar de qué manera afrontan los docentes su responsabilidad en esta materia. Con base en la revisión de los contenidos de valores del plan de estudios de educación primaria y el análisis de la congruencia entre la propuesta didáctica del plan de estudios<sup>18</sup> con el tipo de valoraciones que se promueven en el ambiente escolar, Tinoco (2007) analiza algunos elementos teóricos desde los cuales trabaja el campo con el fin de integrar una interpretación sustentada en la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Otro ámbito explorado por la investigación en ética y valores es el de familias migrantes, cuyas condiciones socioeconómicas las convierte en población

---

<sup>18</sup> En dos escuelas primarias del municipio de Toluca.



vulnerable y, en consecuencia, de alto riesgo, dada la pobreza y el rezago educativo que predomina en ellas. Yurén y De la Cruz (2009) examinan la aplicación de un dispositivo para que niños(as) y madres de familias jornaleras migrantes desarrollen competencias y motivaciones para aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser, como estrategia educativa<sup>19</sup>. Considerando que la pobreza y el rezago se refuerzan, buscaron contrarrestar esto mediante un cambio en las representaciones en torno a la educación, el aprendizaje, la convivencia y el cuidado de sí. Los efectos del dispositivo aplicado pueden multiplicarse si se aprovecha el potencial de los estudiantes en servicio social que egresan de carreras en el campo educativo o campos afines, quienes pueden colaborar, pues el dispositivo es flexible y está centrado en la co-formación intergeneracional. Es decir, formación con otros, promoviendo el sentido ético y autoformativo, además de que contribuye no sólo a que los sujetos se inscriban en un proceso de formación a lo largo de la vida, sino también a que desarrollen competencias para la convivencia cotidiana y ciudadana. Entre los beneficios, los sujetos recuperan su sentido de dignidad, la confianza en sí mismos, en su capacidad de aprendizaje y la seguridad de que la familia se puede constituir en un espacio de formación de sus miembros. Es entonces una mediación donde el sujeto es revalorado y participa activamente con la dignificación de su entorno (Yurén y De la Cruz 2009).

El tema de las competencias también alcanzó a la formación en ética y valores. Así lo muestra López J. (2009), quien plantea que se puede enseñar a los alumnos a anticipar las consecuencias de sus actos en los tres niveles de realidad implicados: eficacia, eficiencia y consistencia del plan de acción<sup>20</sup>, entendiendo por competencia ética el aprendizaje de la valoración del otro como otro yo. El estudio supone introducir en el *currículum* formal situaciones que implican la resolución de problemas, confrontando a los estudiantes frente a la necesidad de tomar decisiones respecto a qué buscan, cómo lo buscan y para qué (eficacia, eficiencia y consistencia, respectivamente), teniendo en cuenta si en sus decisiones están involucradas otras personas. Pensar en las repercusiones de los propios actos en los otros está vinculado con el humanismo práctico. En ello consiste propia-

<sup>19</sup> Investigación basada en un trabajo exploratorio mediante el cual se diseñó un dispositivo de formación que se aplicó en un albergue para familias jornaleras migrantes, en Tlaltizapán, Morelos.

<sup>20</sup> Se presenta un modelo para el desarrollo de la competencia del sentido ético, a través del método del caso donde se enfrenta a los alumnos a la solución de un problema concreto.



mente la educación de las virtudes morales de sus alumnos: enseñarles a pensar correctamente. Promover el desarrollo de la racionalidad implica el desarrollo de su virtuosidad.

La educación en valores debe ser más la educación de la libertad humana; el deseo de vivir es educable y del éxito que se tenga en ello depende la construcción de un mundo más humano: en esto estriba la clave de la educación en valores. Este deseo tiene que ser educado si se quiere que la humanidad y cada uno de nosotros vayan caminando hacia una adaptación al mundo y del mundo más humana. Estos son los planteamientos de López Calva, quien atendiendo la importancia de promover la reflexión crítica, vía la autoconstrucción y la construcción de humanidad, se apoya en varios autores como Lonergan y Kohlberg y dedica buena parte de sus constructos al tema de la libertad vinculada ineludiblemente a contextos sociales (López Calva, 2001).

En este rubro recuperamos las investigaciones encargadas de la problemática desde ángulos distintos. Uno de ellos es el trabajo de Alonso (2003), quien analiza las formas de trabajo docente que impulsan la participación de los alumnos en el aula y cómo éstas favorecen condiciones y situaciones propicias para la formación en valores. La autora encontró que los profesores destacan la participación de sus alumnos como central, ya que está vinculada a la formación en valores y permite reflexionar y experimentar situaciones de vivencia de valores, por lo que es posible fomentar formas de trabajo participativo que facilitan y mejoran el trabajo de los docentes. A pesar de las dificultades y contradicciones, la promoción de la participación se presenta como condición necesaria para favorecer un clima donde el desarrollo de la autoestima del alumno tiene un lugar central, ya que la formación de valores en el proceso educativo tiende a tocar lo afectivo y lo emotivo (Alonso, 2003).

En conclusión, este eje categorial confirma que la investigación educativa de esta década explora formas creativas para llevar a cabo la formación en valores en niveles básicos, además de que también se exploran espacios diversos como las ceremonias cívicas, pero asimismo la normatividad escolar y la transgresión. Se aborda el juicio moral y los dispositivos de formación, así como la competencia ética. En general, son estudios empíricos que priorizan la exploración en situación, sin profundizar en la comprensión teórica del fenómeno<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Las ponencias, dadas las limitaciones de espacio impuestas por los criterios de organización de los congresos, difícilmente pueden llegar a profundizar en la comprensión teórica referida. No obstante, son materiales que reflejan la dinámica más inmediata de la investigación en marcha.

## Formación de valores en formadores

El tema de la formación en ética y valores comúnmente se refiere a sujetos en sus procesos de escolaridad en todos los niveles. Sin embargo, un sector particularmente convocante de este tipo de formación son los profesores y, más, aquellos a los cuales se les ha encomendado la responsabilidad de la enseñanza de la asignatura formación cívica y ética, quienes en su mayoría coinciden con una insuficiente —si no es que ausente— capacitación y entrenamiento para esta tarea. Ello los ha obligado a improvisar o a apoyarse en sus propios recursos que, sobra decirlo, suelen ser exiguos.

Otro estudio que aborda la problemática de los maestros que deben enseñar la asignatura educación cívica, pone de relieve que los profesores no han recibido inducción al enfoque de dicha materia, ni la capacitación ni los recursos para su correcto tratamiento. Usando una metodología exploratoria y participativa, Vidales D. (2005) explora lo dicho desde una muestra representativa “no probabilística” en el estado de Nuevo León, con la intención de “indagar y sistematizar algunas experiencias para la formación de valores, implementadas en las escuelas primarias de Nuevo León, con el fin de analizar su relación con los programas y aspiraciones oficiales en el contexto de la gestión educativa” (Vidales D., 2005: 8), así como recuperar estrategias metodológicas y elementos que permitan generar conocimientos que incrementen el impacto de los programas de formación cívica. Entre sus conclusiones, señala que no hay una formación explícita de maestros para la enseñanza de la asignatura de formación cívica, como tampoco le reconocen un lugar formal en el *currículum* y, por consiguiente, predominan las prácticas heterónomas tradicionales y memorísticas. La falta de libros tanto para el alumno como para el maestro, sumada a la ausencia de capacitación de los docentes para el tratamiento de la asignatura, ha ocasionado que en el desarrollo de la “formación cívica” se utilicen formas tradicionales en las que predominan las actividades dirigidas a la reproducción de información y de corte meramente memorístico. Entre estos recursos preponderan los cuestionarios, el coloreado de dibujos, el recorte y el pegado de estampas y, en algunos casos, las sugerencias de reflexión sobre lecturas seleccionadas para este fin (Vidales D., 2005: 91).

De acuerdo con Yurén, Navia y Saenger (2005), la formación debe ser vista como construcción del sujeto por sí y para sí; la autoformación debe considerarse como la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo. Las dimensiones de la formación son la epistémica, la técnica, la sociomoral y existencial. Desde

estos preceptos, las autoras encuentran un cierto desinterés en los posgrados por la formación ética y atribuyen parte de la responsabilidad, en cierta medida, a los docentes. Indican que la dimensión en la que se centra la escuela es la epistémica y los centros de capacitación en la técnica, aunque en el discurso sostengan como más importante la formación sociomoral y la existencial.

Las actitudes de los docentes también se incluyen en la investigación de la formación en valores y actitudes, particularmente vinculadas con la disposición o indisposición de los profesores de la materia de ciencias naturales hacia las ciencias. García y Sánchez (2006) se aproximan a su estudio, y en él encuentran que éstas repercuten en el aprendizaje de sus alumnos<sup>22</sup>. Entre los problemas que motivan este estudio, los autores ponen de relieve la dificultad que los estudiantes suelen tener para aplicar el conocimiento de las ciencias en su vida diaria, lo cual está relacionado con la poca o nula relevancia que los mismos profesores otorgan a la ciencia. Remarcan como una de las causas “el desconocimiento por parte de profesores y alumnos del proceso de producción de conocimiento científico; la concepción errónea que se tiene acerca de la ciencia y los científicos, en los alumnos y por tanto en los profesores” (García y Sánchez, 2006: 4). Entre sus propuestas se encuentra el incorporar a los planes y programas de formación docente la formación actitudinal para que sean capaces de desarrollar ambientes estimulantes dentro del aula y tener altas expectativas respecto a sus alumnos, a los cuales podrán transmitirles la utilidad de la ciencia en la vida cotidiana. Subrayan, además, que las ciencias propician valores tales como la autoestima, el trabajo en equipo, el sentido de responsabilidad y la conservación del ambiente. Desde esta perspectiva el desarrollo de una cultura científica conlleva una formación de valores de beneficios significativos para la maduración personal, el crecimiento cognitivo, pero, sobre todo, para la sociedad.

Por otro lado, la labor docente se caracteriza por ofrecer algunas satisfacciones y múltiples frustraciones, pues los ámbitos escolares suelen carecer de infraestructura y apoyos didácticos e, incluso, con frecuencia los profesores y los directivos no cuentan con la formación y capacitación adecuada. Kepowicz (2007) aborda esta problemática<sup>23</sup>, desde la cual explora la perspectiva de los docentes,

<sup>22</sup> Estudio basado en entrevistas y cuestionarios, además de observaciones, en una muestra de cien profesores.

<sup>23</sup> Estos resultados preliminares se basan en una muestra de docentes de nueve municipios de las regiones I-Norte y II-Noreste del estado de Guanajuato, elegidos por el criterio de mayor pobreza y marginación, no sólo en la entidad, sino también en el nivel nacional. El instrumento utilizado en el estudio es una encuesta llamada “Profesión docente”, diseñada con el fin de realizar una amplia consulta a los maestros de educación básica.

de sus valores y el reconocimiento como profesionistas; también abre la reflexión sobre las repercusiones de dicha problemática en las reformas educativas basadas en el socioconstructivismo, dado el pretendido marco de participación de todos los involucrados en la conformación de las comunidades educativas e interactivas y en la construcción de aprendizajes significativos, con la orientación, el apoyo y la tutela de los docentes. Destaca la poca participación de los padres de familia en la escuela y el poco interés de los alumnos, el bajo aprovechamiento académico y la elevada deserción en el nivel de secundaria. Se observa que predomina la tendencia tradicionalista, cuya preocupación central es la disciplina y el control de los alumnos, más que la creación de espacios de aprendizaje significativo y propio de cada contexto.

La investigación en este rubro también examina las nociones, creencias, actitudes y prácticas que manifiestan los docentes sobre la educación en valores; Márquez, Morales y Hermosillo (2007), en su investigación buscan propiciar la reflexión colegiada para contribuir a la transformación de la práctica docente que les posibilite una visión más amplia y crítica de la formación de valores<sup>24</sup>. Este tipo de investigación pretende, entre otras finalidades, generar una propuesta de fortalecimiento de los valores en la educación primaria, a partir del conocimiento de lo que los profesores, tanto de primaria como de telesecundaria, entienden por educación en valores. Encuentran que los profesores privilegian la educación en valores respecto a la formación cívica y ética, y muestran el estado en que se encuentra, además de las dificultades y fortalezas que han identificado en el tratamiento de la educación en valores en su trabajo cotidiano. También abordan la forma en que piensan que se puede fortalecer la educación en valores, desde su formación y su práctica.

Tocante a la conciencia moral de los maestros, con respecto a su práctica cotidiana, Carbajal (2009) analiza el comportamiento normativo, afectivo y pedagógico de los maestros, con lo cual resalta las diferentes interpretaciones que los maestros otorgan a estas prácticas, así como a los cambios que deciden incorporar o evadir<sup>25</sup>. Expone que los docentes muestran distintos grados de conciencia moral en la manera en que interpretan e integran conceptos morales a su práctica

---

<sup>24</sup> Estudio realizado con la metodología de la investigación-acción, iniciado durante el ciclo escolar 2005-2006, con docentes de escuelas primarias y telesecundarias ubicadas en los municipios de Pachuca, Mineral de la Reforma, Zapotlán y Cuauhtepac, en el estado de Hidalgo.

<sup>25</sup> El enfoque metodológico fue de tipo etnográfico interpretativo. La muestra incluyó trece maestros y maestras frente a grupo, así como la directora del plantel.

cotidiana. Carbajal agrupa tres niveles de conciencia moral: comprensiva, de transición y refractaria. La autora observó que del nivel de conciencia de los profesores depende la motivación y el éxito experimentado por ellos, al establecer cambios en su práctica. Sugiere algunos elementos a tomar en consideración para diseñar o plantear propuestas de formación más eficaces, que contribuyan a ampliar la perspectiva sociomoral de los docentes y a convertir la práctica cotidiana en un ámbito rico en oportunidades para la formación moral de los alumnos (Carbajal, 2009).

La formación en valores supone niveles de tensión aunados con las posibilidades de realización. López G. (2009) analiza las posibilidades de los colectivos docentes para diseñar e implementar un proyecto escolar de formación en valores. En su trabajo reporta que el diseño del proyecto escolar se debate entre procesos de imposición institucional y de apropiación por parte de los docentes; irónicamente, los valores ocupan un lugar secundario en el proyecto diseñado, mientras que las exigencias burocráticas del sistema educativo tensan las posibilidades de lograr un proyecto escolar en valores, y los directivos juegan un papel central en la elección del tema del proyecto escolar. Por su parte, los maestros intervienen en valores en distintos momentos y con diferentes formas.

La investigación en este rubro considera, asimismo, el conocimiento como valor académico y en su dimensión moral. En su estudio, Mazo (2008), destaca la responsabilidad de dar sustento al concepto de formación integral del docente, gracias a la cual el profesor esté en capacidad de asumir comportamientos que demuestren su aprendizaje de los valores docentes. Mazo se aproxima al análisis de la situación que en el contexto social actual guarda la formación profesional ética y los valores que guían el hacer cotidiano de profesores en la educación superior. Con base en una metodología cualitativa, observa la cotidianidad del ámbito escolar y explora los valores que orientan la práctica docente de los profesores. El eje del que parte dicha investigación es el conocimiento en su valoración académica y profesional. Recupera las diversas formas de expresión, además de las palabras, como el tono de voz, semblante, silencios, movimientos corporales, la mirada, etcétera. Entre sus propuestas indica la importancia de que dentro de su responsabilidad social los docentes se involucren con el papel de sus universidades. Asimismo, explica el valor del conocimiento en su sentido ético y moral, y demuestra “cómo el ejercicio de la docencia engloba los valores identidad y compromiso en diferentes niveles: con la institución, con la profesión, con la docencia y con los alumnos” (Mazo, 2008: 16).

Desarrollar el juicio moral de los estudiantes normalistas ha sido el objeto de investigación de Martínez F., Ávila, Cano, González y Rey (2005) en un trabajo interdisciplinario de los profesores, áreas, comisiones y programas, desde donde pretenden contribuir al logro del perfil de egreso, específicamente en lo referente a la identidad profesional y ética, a la capacidad de percepción y respuesta de las condiciones sociales del entorno escolar. Los autores sugieren un trabajo minucioso que permita la detección de causas o problemas no identificados, aunado con el análisis de posteriores aplicaciones y de los resultados obtenidos en otras investigaciones, en contextos socioculturales diferentes.

Analizar la manera de lograr la formación de docentes, particularmente en lo que se refiere a los valores democráticos y consiguiendo de los profesores un compromiso auténtico con la democracia, en el marco de la sociedad del conocimiento supone crear un ambiente de aprendizaje donde se pueda lograr que vivan una inmersión total, dentro una comunidad educativa organizada en parámetros como libertad, identidad nacional, dignidad, fraternidad, solidaridad y justicia, que son la base de la democracia y ambientes configurados en hechos, argumentos y experiencias. Martínez A., Armenta y Vargas (2011) revelan que el valor de la democracia no sólo no está entre las prioridades de los estudiantes, sino que este valor se encuentra en los últimos lugares, después de valores como el respeto, la honestidad, la tolerancia, etc., y plantean la necesidad de concientizarlos sobre su importancia. Proponen el diálogo y el acuerdo del grupo o comunidad educativa, teniendo el cuidado de rescatar la necesidad de apegarse con respeto a las normas existentes como reguladoras de las conductas sociales, medidas que ayudan en la búsqueda del logro del bien común y la armonía social, por lo que destacan la importancia del ejemplo por parte del docente.

La formación docente en valores desde el ángulo de los programas oficiales que los capacite para llevar a buen término la asignatura de formación cívica y ética, ha sido analizada por Chávez R. (2009)<sup>26</sup>. La autora indica que en el trayecto formativo de los programas revisados no aparecen contenidos que se ocupen de la importancia de crear un ambiente escolar afectivo para que los alumnos experimenten el respeto a la dignidad de las personas y la convivencia democrática. Se observa apenas algunos intentos, pero insuficientes. Chávez R. plantea la necesi-

---

<sup>26</sup> Revisión documental que analiza los contenidos de una muestra de cursos, talleres y cuadernos de estrategias que ofrece la Subsecretaría de Educación Básica a los maestros de educación primaria para enfrentar los desafíos de la asignatura de formación cívica y ética.

dad de que los docentes reflexionen en torno al sistema de relaciones entre profesores, profesores y alumnos, y alumnos y alumnos, con la conciencia de reflexionar sobre sí mismos. En los materiales revisados no se percibe al docente como un sujeto con experiencias personales que van más allá de su profesión, lo cual es necesario si en verdad se desea incidir en una formación en valores que capacite al docente en su labor. Los problemas y desafíos de la formación docente para poner en marcha la formación cívica y ética, es de suyo compleja y falta investigación suficiente que analice las prácticas educativas reales<sup>27</sup>. Chávez R. (2011) comenta que los docentes tienen plena conciencia de que deben ellos mismos ser modelos para los jóvenes y dar ejemplo de aquellas conductas esperadas en la convivencia escolar, lo cual no se consigue en los libros sino que son saberes prácticos que demandan congruencia en el actuar cotidiano de quienes imparten la materia de formación cívica y ética. De hecho, esta exigencia ha sido causa de que muchos de ellos declinen a la invitación de impartir la asignatura. Se trata, entonces, de una aspiración y condición básica para que los alumnos acepten sus propuestas y recomendaciones.

En otros estudios se examina las relaciones contradictorias entre maestros y alumnos, en cuanto a la formación de valores<sup>28</sup>. Varela (2011) analiza el tema del respeto entre iguales, la responsabilidad por el cumplimiento de tareas y el respeto unilateral. Resalta que la responsabilidad y el respeto como valores especialmente significados por los estudiantes, son la base de la buena convivencia. Tomando en cuenta que la construcción de valores se modifica de un contexto a otro, pone de relieve la perspectiva de los alumnos para identificar de qué manera se construyen los escenarios que dan como resultado las contradicciones en el trato con alumnos y maestros, donde se puede observar una formación de valores que en algunos casos contradice y en otros da seguimiento a lo estipulado en los planes y programas de estudio del nivel, sobre todo en la interacción del maestro con los alumnos durante la práctica escolar.

---

<sup>27</sup> Este estudio recolectó datos de cinco seminarios de análisis de prácticas docentes. La metodología empleada para la recolección de datos se inscribe en una perspectiva narrativa y su técnica de investigación central fue el *grupo de discusión*.

<sup>28</sup> El estudio parte de la figura de orientador educativo en una escuela telesecundaria. Investigación cualitativa etnográfica cuyas herramientas de campo fueron la observación participante, la entrevista estructurada y el cuestionario. El contexto de estudio consideró dos escuelas telesecundarias del municipio de Tejupilco, Estado de México.



Lo expuesto en este eje categorial demuestra que la problemática central que motiva la investigación en ética y valores en docentes, responde a la ausencia de formadores en estos rubros. De ahí que destaquen estudios que muestran la necesidad de que los docentes encargados de desarrollo de dichos programas, cuenten con la formación adecuada para tales propósitos. Como lo subraya Moreno (2006) al “concebir la educación como finalidad podemos concluir que no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo si no es a partir de los valores como justicia solidaridad, cooperación y respeto; por tanto, los valores se encuentran contenidos explícita o implícitamente en todo acto educativo, por lo que es indispensable partir de una formación ética y de valores primeramente en los docentes” (en Castro, 2006: 31).

### Formación de valores y problemática social emergente

Encontramos un interés creciente por vincular la formación de valores y ética con la situación social y la problemática en torno a la cual hoy se tejen una buena parte de problemas y conflictos sociales y culturales, más la crisis medioambiental. En este eje categorial incluimos diversas investigaciones que aportan experiencias, tanto de exploración como de intervención en la problemática social emergente.

La formación de valores desde una visión diferente de la “autorizada”, dentro de la sociedad nacional, la ofrece López P. (2003). A partir del discurso educativo del pueblo indígena triqui, de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, destaca su contrapunto con el discurso educativo oficial, y pone a la vista los significados que para cada uno de ellos tiene formar sujetos éticos y políticos. Toma en cuenta, por un lado, la propuesta educativa triqui elaborada por la propia comunidad, en la que se rescatan los cuentos y cantos de la región, a partir de la cual se elaboraron los libros de texto en su lengua y, por el otro, los programas de formación cívica y ética oficiales. El proyecto educativo refleja la identidad de cada grupo social, puesto que son parte del tejido cultural mismo y busca encontrar las tensiones que operan como condiciones de posibilidad o imposibilidad, para dar significado a un sitio en una comunidad u organización social, donde los alumnos y maestros, como sujetos éticos y políticos, son interpelados por el proyecto educativo nacional.

En lo que toca al ámbito medioambiental, la potencialidad de colaboración de los estudiantes es muy significativa. Así lo muestran Calderón, Candela y Murguía (2005), quienes abocados al conocimiento de las áreas verdes del CCH-SUR,



subrayan el esfuerzo dirigido a conservar y aprovechar estos espacios. Inician con un proceso de sensibilización de sectores estratégicos (trabajadores de jardinería), mediante intervenciones educativas ubicadas en el campo de la educación ambiental no formal. La dinámica del proceso incorporó gradualmente a otros sectores de la comunidad, lo cual condujo a la gestión ambiental con las autoridades del plantel. Los resultados se expresan en el análisis de las actividades propuestas y en su impacto en la conservación de las áreas verdes, evaluados mediante el monitoreo de la vegetación en puntos estratégicos. Lo anterior derivó en las recomendaciones y perspectivas para continuar con este esfuerzo educativo.

En el marco de una sociedad cuyas concepciones tradicionales entran en fuerte tensión con las modernas, se confrontan los esquemas de valores correspondientes a diversos ámbitos. En este sentido, Bretherton (2005) pone de relieve las diferencias entre los valores de los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos<sup>29</sup>, como los de escuelas públicas y privadas —entre las generales—, las técnicas y las telesecundarias —entre las laicas— y las confesionales, así como entre hombres y mujeres. Muestra la problemática del adolescente y preadolescente como periodos de intensa socialización y de conformación de la personalidad. Ofrece un diagnóstico de sus referencias a los valores, partiendo del supuesto (corroborado) de que éstos son adquiridos e internalizados mediante la socialización y de que la modernización impone nuevos esquemas socializadores que implican cambio de esos valores.

La formación de valores y, específicamente ciudadana, en el contexto social actual es retomada por Noriega (2006). La autora ofrece un sugerente y bien argumentado planteamiento crítico, a partir de cuestionamientos puntuales: ¿Cuál es la racionalidad que está detrás de la propuesta de imponer límites a los recursos para la educación sin buscar límites a la concentración de la riqueza...? ¿Cómo, ante tanta desigualdad social, se puede contribuir, desde el espacio educativo, a la formación ciudadana...? ¿Cómo pueden los sistemas educativos equilibrar sus funciones para atender no sólo los requerimientos de formación de recursos para la producción sino también cumplir con la función socializadora y de formación ciudadana en [el] contexto [actual]? (en Castro, 2006: 219-222). Las respuestas se van desagregando a lo largo de todo su planteamiento.

---

<sup>29</sup> La metodología de investigación consistió en una encuesta mediante la aplicación de 2500 cuestionarios, autoadministrados a una muestra aleatoria representativa de la población en estudio.

En consonancia con lo anterior, encontramos el artículo de Flores C. (2006) con una investigación en marcha, cuyo planteamiento destaca las rupturas y transiciones de valores en la sociedad mexicana actual, enmarcada en la globalización, sin dejar de lado los contextos escolares. Desde una perspectiva holística, el estudio pretende recuperar la significación del colectivo docente como eje de la investigación e intervención pedagógica, desde un primer acuerdo: “Construir instrumentos que permitieran el registro de las conductas, interacciones, actitudes y/o comportamientos cotidianos de los participantes en el fenómeno de los valores” (Flores C. 2006: 56).

La formación en valores también ha sido trabajada en el marco del problema de la interculturalidad o, como la apunta Schmelkes (2006), en la interrelación entre grupos y personas con culturas distintas. La autora parte de la pregunta ¿por qué educar para la interculturalidad? Su respuesta es: plantear una formación para la democracia, considerando el marco intercultural y distinguiendo entre multiculturalidad e interculturalidad en el contexto de un país como México, lo cual permitiría combatir asimetrías diversas y superar el racismo estructural que las perpetúa. Esto, en la perspectiva de una democracia plena (en Castro Inés, 2006).

En cuanto a la multiculturalidad, Farías, González y Montoya (2011) muestran, entre otros aportes interesantes, la percepción de los estudiantes respecto a la formación en valores que están recibiendo. Los autores dan cuenta de que las normas, los principios y las virtudes suelen enseñarse por separado de los contenidos disciplinares. Sugieren una intervención educativa multicultural entre estudiantes de México y España, que pone de relieve la percepción de los estudiantes de que la universidad no está preparándolos suficientemente para enfrentar los dilemas éticos y personales que enfrentarán en su vida futura y profesional<sup>30</sup>. Señalan que la educación en ética debe incidir en el comportamiento de la persona y no sólo enseñar una serie de teorías y herramientas para solventar dilemas morales. Destacan la importancia de contar con recursos tecnológicos de información y comunicación con objeto de formar actitudes y percepciones en torno al concepto de ética transversal y formación ética en las universidades. Indican que no existen diferencias culturales en cuanto a la importancia de la formación ética en la uni-

---

<sup>30</sup> En esta intervención educativa participaron 76 estudiantes: 17 de una universidad pública, en Santander, España; 35 de una universidad privada de la frontera de México con los Estados Unidos; y, 25 de una universidad privada del norte de México.

versidad, pero sí respecto a la incorporación de contenidos curriculares de ética (Farías, González y Montoya 2011).

El hecho de que la escuela no cambie sus prácticas educativas verticales, que sean no críticas, autoritarias y desvinculadas de la realidad social, es la causa de que no prosperen los proyectos, programas e intenciones diversas de formación para la ciudadanía. Así lo afirma Conde (2006), de acuerdo con la revisión del trayecto que ha tenido la educación cívico-política durante la década 1990-2000. Señala los desafíos que ésta enfrenta al proponer el despliegue de una educación ciudadana congruente, crítica y transformadora del entorno en las escuelas. Plantea la necesidad de que la dimensión ética pase, entre otras condiciones, por mejorar el conocimiento sobre el gobierno; promover el aprecio por la democracia; fortalecer el interés en política y asuntos públicos; fomentar la cultura del pluralismo y la tolerancia, así como el acercamiento de niños y niñas a la política (en Castro, 2006).

En el eje que desplegamos, decidimos incorporar algunos estudios, donde la formación de valores se relaciona, de una u otra forma, con el tema religioso, pues muestran que a pesar de que en México la normatividad de la educación se establece como laica, existen algunas instituciones educativas donde no es respetada. En este sentido, Toxqui (2010) busca conocer las percepciones de alumnos y profesores universitarios sobre los valores que reciben en el campus y en las aulas para su formación profesional, como parte de la propuesta educativa basada en el metodismo que ofrece la institución y en la que “integra valores cristianos al mapa curricular para formar profesionistas éticos” (en Hirsch, 2010: 99). Otros estudios se abocan a explorar el problema inverso; es decir, cuando las creencias religiosas de los alumnos los ponen en conflicto frente a determinadas actividades escolares. Es el caso de estudiantes Testigos de Jehová, enfrentados a diversas prácticas institucionales de carácter cívico que, de cierta manera, contravienen sus creencias o, en otras palabras, abordan el tema de las relaciones escolares en conflicto que se generan en ellos, ante la participación en y de ciertos contenidos académicos y actividades cívicas, culturales y sociales, orientadas a la formación de los alumnos para la ciudadanía (Pérez Sánchez, 2011).

De igual forma, en este apartado incorporamos el problema de la equidad de género, ya que es la base de las preocupaciones de la formación ética y de valores. Desafortunadamente, la violencia de género sigue siendo una asignatura pendiente. Pereda (2007) expone la manera en que ésta contribuye a crear una atmósfera de indisciplina y violencia en la cotidianidad de las escuelas secundarias de la Ciudad de México, y recupera las perspectivas de los agentes sociales ubicados en

distintas posiciones de poder, partiendo de los roles que desempeñan dentro de la institución escolar<sup>31</sup>, para diseñar y ejecutar propuestas que contribuyan a la resolución de esta problemática. En su estudio vincula la educación en valores con la formación de ciudadanía y el fenómeno de la violencia de género (Pereda, 2007).

La perspectiva de género ha sido el marco teórico para la exploración de diversos fenómenos relacionados con la educación en valores. Alcántara se apoya en la perspectiva de género con el fin de explorar las relaciones maestro-alumnos en la escuela secundaria<sup>32</sup>. Parte de la asignatura de Formación Cívica y Ética incluye, como uno de sus contenidos curriculares, la equidad de género. De ahí, su análisis de los valores de género que privilegian los estudiantes. El estudio muestra que el sexismo sigue manifestándose en las interacciones entre las docentes y estudiantes, irónicamente más observado en las profesoras, quienes mediante todo el bagaje de comunicación no verbal y el uso de espacios escolares, inconscientemente transmiten diferencias.

Para consolidar la igualdad entre hombres y mujeres es necesario modificar valores, creencias y actitudes que la sociedad ha considerado inherentes a cada uno de los géneros. Esto es lo que sostienen Aguirre Lares, Ávila, Cano, González y Rey (2005), quienes se ocupan de la equidad de género y en sus planteamientos enfatizan aspectos que suelen pasar desapercibidos o como algo “natural”, pero que deben ser analizados para comprender y contrarrestar las asimetrías de género entre hombres y mujeres. Se promueve la discusión entre el profesorado, subrayando la importancia de que éste analice y discuta sobre la relevancia de la coeducación en la formación de niñas y niños para erradicar el sexismo y los estereotipos de género (Aguirre Lares, Ávila, Cano, González y Rey 2005).

El problema de género, además de estar estrechamente vinculado con la educación en valores, también ha sido estudiado en la historia de México en el siglo XIX. Aguirre y Rivera (2006) estudian la formación moral, cívica y ética de las niñas en el México de ese siglo y señalan “la influencia educativa de los principios morales, cívicos y éticos, aprendidos en el hogar mediante las actividades rutinarias

---

<sup>31</sup> El estudio partió de una muestra heterogénea de tres escuelas secundarias de la Ciudad de México, dos públicas y una privada, desde criterios de comparación. Además, se aplicó un cuestionario a 156 alumnos de 1º, 2º y 3º años, sobre un total de 532. De igual modo, un ejercicio de escritura en el que libremente narraron un episodio que cada participante evaluó como una “falta de respeto”.

<sup>32</sup> Se realizó un estudio hermenéutico y etnográfico. Se emplearon instrumentos como el diario de campo, cuestionarios y entrevistas a los alumnos. Se construyeron, a partir de las observaciones, tres categorías de análisis: la palabra, el cuerpo y el espacio físico.

y que posteriormente delimitaron el papel social de la mujer en la transición entre los siglos XIX y XX en México” (en Castro, 2006: 136).

En la revisión y el recorrido histórico realizados se destaca, entre sus hallazgos, la ausencia de educación cívica para las niñas, ya que éstas no eran orientadas a desarrollar tareas fuera del ámbito doméstico o de servicio y cuidado. Pese a ello, había voces que objetaban tal postura y se inclinaban por ofrecer a las niñas la instrucción y las habilidades mínimas, así como una formación moral que más tarde sería la base de la conciencia de muchas mujeres que irían abriendo camino para su inserción productiva en la sociedad.

Observamos que la diversidad de problemas sociales emergentes motiva en gran medida la investigación en formación ética y valores. Pareciera que los investigadores sensibles a esos problemas coinciden en que existe una suerte de causa-efecto entre la ausencia o presencia de la formación de valores con la sintomatología diversa de los problemas sociales. Consideramos que dicha postura no es del todo errada. El interés creciente por vincular la formación de valores y la ética con la situación social actual, sin duda apunta a contribuir desde un ángulo preventivo-educativo en la construcción de una mejor convivencia social. Sin embargo, creemos que las investigaciones no alcanzan ni la extensión ni la profundidad de la complejidad de la realidad estudiada. Por ello, en este rubro subrayamos grandes vacíos que esperamos sean llenados con una agenda investigativa más comprometida con el pensamiento crítico, político y social en la actual década.

### **Formación ética y de valores para la convivencia social**

Estrechamente vinculado con el eje anterior por lo social, en éste hemos concentrado investigaciones que, si bien es cierto responden a problemas sociales, están más enfocadas en nuevas líneas de investigación, instituidas desde la perspectiva académica. Ámbitos como los derechos humanos, el desarrollo sociomoral, la formación de la sensibilidad, la formación de actitudes, el manejo de las emociones, de conflictos, la construcción de proyecto de vida y, en general, temas en torno al desarrollo humano, son los que incluyen este eje temático.

Enmarcando el análisis en el contexto social actual, Yurén (2006) se aproxima a la construcción de la personalidad sociomoral y las dificultades que este proceso enfrenta en el mundo actual, en el caso de México. Destacando el concepto de ciudadanía, avanza en un análisis crítico de sus dilemas en la globalización para

derivar en la propuesta de un nuevo tipo de ciudadanía basada en estrategias de formación en torno a saberes prácticos, participación y acción comunicativa, promoción del autoconocimiento, autocrítica en la procuración de la dignidad propia y colectiva (en Castro, 2006).

Por su parte, Moreno (2006) indaga las distintas posturas teóricas de psicología del desarrollo y sus aportes respecto a la formación de valores. Centrándose en las propuestas de Piaget y Kohlberg, señala que el desarrollo cognitivo es importante para el desarrollo moral, aunque “éste no lleva directamente al desarrollo moral, [por lo que apunta] son más importantes los factores de la experiencia social en general y en específico las oportunidades de adopción de perspectivas [introduciendo así el concepto de Robert Selman para] comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos, sentimientos, ponerse en su lugar” (en Castro, 2006: 51).

La investigación abarca también lo que ocurre en la comunidad escolar de una escuela técnica de nivel medio superior de carácter público, respecto a las creencias y acciones en relación con el ejercicio del poder en la institución, los logros escolares de los estudiantes y sus implicaciones en el desarrollo sociomoral, logros que deberían interpretarse como construcción de conocimiento por parte de los educadores. Algunos maestros y autoridades en general, contribuyen escasamente al desarrollo moral del sujeto, además de que mediante diversas acciones de ejercicio del poder se obstaculiza este desarrollo, por lo que las condiciones están puestas para mantener a los estudiantes en la heteronomía (Fuentes, 2005).

Los valores centrales de la educación mexicana, desde el punto de vista de la política educativa, son analizados por Barba B. (2005b), quien enuncia una prospectiva donde el supuesto de base es comprender la educación moral como vía fundamental y condición de realización de la razón liberal, en la perspectiva de una estrategia de integración de las acciones social, gubernamental y escolar. En este sentido, esboza un planteamiento para la comprensión y el análisis de la educación moral en México, con objeto de identificar las orientaciones de valores. Esto parte de que la sociedad mexicana vive un proceso de transición que modifica las expectativas sociales y económicas sobre la educación. La educación, como formación sociomoral, es vía fundamental y condición de realización de la razón liberal (Barba B., 2005a).

En otro estudio Barba B. (2005c) presenta un planteamiento para la comprensión y el análisis de la educación moral en México, desde la perspectiva de la filosofía política. Indica que la sociedad mexicana vive un proceso de transición

que modifica las expectativas sociales y económicas sobre la educación. Desde esa perspectiva explora el binomio valores y educación, orientado a la reconstrucción de la convivencia en el trabajo, y pone de relieve a la investigación educativa en valores como práctica sociocultural y pedagógica, cuyo objetivo está orientado a reconstruir la convivencia humana. Ofrece una breve reseña del proceso que ha seguido la investigación en formación de valores (Barba B. 2005c).

Con la intención de dar voz a estudiantes de escuela preparatoria, Carbajal Benítez se aproxima al significado de valores desde esa perspectiva. Partiendo del supuesto epistemológico de que lo que piensan y expresan es producto necesariamente de lo que viven, y de que proyectan sus necesidades existenciales de acuerdo con los significados que expresan y el valor que le asignan a lo que quieren ser y hacer, independientemente de su situación académica y de sus diferencias individuales, el autor reconoce que frente a un tipo de sociedad tecnocrática como la que se desprende del proyecto moderno, es posible y deseable un sistema educativo democrático, basado en un pluralismo de valores, que sean el resultado de liberar los potenciales comunicativos entre los actores de la escuela (Carbajal B., 2005).

Como hemos venido recalándolo a lo largo de este informe, la investigación de la formación en ética y valores debe apoyarse en la fundamentación y argumentación teórico-filosófica que fortalecerá cualquier tipo de acercamiento. En este sentido, Leticia Barba y Alcántara (2003a) distinguen dos tradiciones en la formación cívica —la aristotélica (republicana) y la kantiana (liberal)— con el fin de señalar la importancia de recuperar esas dos líneas de pensamiento (vida buena y vida justa, respectivamente) en la conformación de un nuevo civismo, acorde con la actual dinámica social que considera las diversas “agencias socializadoras”. Plantean un enfoque ético-cívico que vincule bondad, justicia, vida buena, incorporando contenidos y procedimientos y trascendiendo el modelo del Estado educador en un clima moral donde se incluya la escuela, la familia y la comunidad (en Castro, 2006).

Los entornos violentos se han convertido en parte de la vida cotidiana de muchos niños y jóvenes del México actual. Por lo tanto, la formación en ética y valores resulta un asunto de importancia secundaria, pues lo prioritario es la “sobrevivencia”. Sin embargo, Conde (2011) mantiene que no hacer nada es igualmente grave y potenciador de la violencia y, por ende, realiza una investigación sobre el problema de educar ciudadanos en contextos violentos. Para ello, se basa en las experiencias de docentes y alumnos de escuelas secundarias públicas del

estado de Chihuahua y busca identificar la forma en que las distintas expresiones de la violencia “penetran en la vida escolar e impactan en las posibilidades de lograr los propósitos de la educación ciudadana” (Conde, 2011: 12). A partir de los hechos narrados por los protagonistas se dejan ver las prácticas educativas que han desarrollado directivos y docentes para prevenir y atender los problemas relacionados con la violencia.

Las investigaciones reunidas en este inciso plantean, entre sus preocupaciones fundamentales, el tema de la formación sociomoral, vinculado con el desarrollo de la personalidad, pero también se ocupan de los obstáculos que los estudiantes encuentran en el camino para la formación de la autonomía. Todo ello permite considerar que los cambios sociales y la conducta de los estudiantes frente a maestros que han visto debilitada su autoridad, por múltiples factores sociales y económicos, provocan que tiendan a comportarse de forma autoritaria, sin dar oportunidad a la participación y expresión de las necesidades de los estudiantes, lo cual ocasiona un comportamiento rebelde y de rechazo a la normatividad escolar.

### **Formación ética en la educación superior y ejercicio profesional**

La presencia de la ética, tanto en la formación como en el ejercicio profesional, pasando por los niveles formativos de posgrado en distintas especialidades y áreas, es una preocupación central para investigadores educativos que exploran, comparan, miden, proponen los valores y la fortaleza ética de la formación y el ejercicio profesional, con base en una amplia producción que nos permite afirmar que éste es uno de los campos investigativos más fructíferos de esta década.

Tanto en los años presentes como en los anteriores, el tema de la “crisis de valores” es recurrente y motiva mucha de la investigación realizada. En este sentido la crisis de valores está invariablemente vinculada con otras crisis y con otros contextos que tienen que ver con responsabilidad social, economía, política, cultura; todo ello, interconectado y produciendo efectos colaterales indeseados. De ahí, una de las preocupaciones que motivan la investigación al respecto, es el estado que guarda la responsabilidad social, económica y cultural de futuros científicos e intelectuales, próximos a incorporarse a la vida laboral y productiva. López G. (2002) rescata la importancia de la ética desde los postulados de la filosofía humanista, con la finalidad de aproximarse a la contribución del docente en la for-



mación de valores, en un contexto donde justamente se vive una constante y ya larga crisis de éstos.

La exploración de la responsabilidad social, desde otros ángulos, también ha motivado una serie de programas de investigación que dan contenido a diversas publicaciones aparecidas a lo largo de esta década (Hirsch y López 2003, Hirsch y Pérez 2005, Hirsch 2006a y b, 2010, 2011a y b). Documentan la tendencia entre los estudiantes a preferir competencia científica y profesional a la formación ética y la inaplazable necesidad de formación ética para alumnos y profesores; esto último, como una constante en la preocupación de los investigadores.

Se ha explorado los impactos de la formación de valores en un sector poco atendido, el de los padres de familia, agentes indudablemente centrales, pero poco vistos durante los procesos de socialización. Nájera (2003) revisa modelos de formación en estudiantes y en padres de familia, donde se encontró que dicha estrategia de intervención produjo cambios interesantes en padres de familia de la comunidad investigada, lo cual mejoró la comunicación y las relaciones familiares (en Hirsch y López 2003).

La formación ética en la universidad en áreas técnicas está orientada al conocimiento y desarrollo de habilidades para la producción, dejando de lado la formación ética, tanto durante la escolaridad superior como en el posterior ejercicio profesional. Kepowicz señala que la formación ética es un requerimiento insoslayable e indaga el estado que guarda la conciencia ética en estudiantes del campo de las carreras de ingeniería, contabilidad y comercio internacional, de la Universidad de Guanajuato. En general, puede constatarse que la ética profesional se conforma con los mínimos y no con la excelencia en el servicio. Encuentra que el trabajo profesional es visto como un medio de subsistir y muy poco en función de un servicio importante a la sociedad o como una misión en la vida. “Subyace un aplastante pragmatismo donde se vale todo lo que conviene, lo que es cómodo y lo que complace. Las valoraciones del bien y del mal dependen más de las circunstancias coyunturales de las mayorías que del criterio propio” (en Hirsch y López 2003: 209).

El desarrollo de algunas de las competencias vinculadas al ejercicio de la ciudadanía, desde lo que la escuela ha ofrecido mediante su *currículum* institucional<sup>33</sup>, es analizado por Heredia E., Heredia Y., Medina, Cordero, Martínez, Martínez

---

<sup>33</sup> En población estudiantil del Tecnológico de Monterrey, con una metodología mixta, el estudio integra elementos cuantitativos que dan un panorama sobre el comportamiento de las variables

y García (2011). Las autoras observan las competencias ciudadanas, promovidas por la institución más notoriamente en mujeres que en hombres. Señalan que la profesión no influye en el desarrollo de las competencias ciudadanas y el aprendizaje de dichas competencias es diferenciado de acuerdo con los contextos sociales, donde se inscriben las distintas sedes escolares.

Tocante a la formación de valores no debe perderse de vista que la educación es una actividad eminentemente humana y con una naturaleza moral propia, centrada en valores. Barba L. y Alcántara (2003a) reconocen lo dicho y muestran los valores como cualidades de relación entre objeto y sujeto, en un contexto al que también llaman *ecología del valor*. Relacionan el contexto físico, social, cultural, las necesidades, los anhelos, etc., con el sujeto siempre en situación. La formación en valores debe tomar en cuenta cada etapa de la formación o socialización. La educación formal no puede perder de vista el referente mayor que da el Artículo 3° Constitucional, en el que deben basarse los diseños curriculares. Desde esta perspectiva, los valores universitarios no son más que el reflejo de lo que el Estado asigna a la educación superior. A partir de ello, señalan que la formación universitaria debe girar en torno a valores científicos, profesionales y cívicos.

Analizar la cultura política de estudiantes universitarios y explorar lo que conocen de la democracia, permite dar cuenta de sus intereses sobre política y su actitud con respecto a la participación ciudadana. El estudio de Álvarez (2011) revela que las actividades políticas que se organizan dentro de la universidad, inciden en la escala de participación política de los estudiantes. La exposición de los estudiantes a este tipo de eventos se refleja en la incomodidad y el descontento por lo que acontece a su alrededor; observa mayor participación de las mujeres. Se muestra que los alumnos que conocen de la democracia, presentan una adhesión a sus valores, tienen interés por la política y una actitud favorable hacia la participación ciudadana; sin embargo, su comportamiento mantiene rasgos tradicionales de la cultura de súbdito, puesto que no participan en prácticas políticas. La autora enfatiza la necesidad de favorecer espacios de formación política orientados a la formación de sujetos críticos y reflexivos (Álvarez, 2011).

La exposición de estudiantes en la vida de la comunidad desarrolla en ellos la sensibilidad y empatía por el otro. Esto quedó evidenciado en el estudio de Lozano

---

como género, lugar de residencia y carrera en relación con la experiencia del servicio social comunitario, con otros elementos de corte cualitativo, derivados de la narración del estudiante respecto a su servicio social.

(2011), quien explora la relación entre la participación en el servicio comunitario y la formación pro social<sup>34</sup>. La disposición de ayuda hacia los más desprotegidos es promovida y cultivada cuando se crean las condiciones desde los programas de servicio social comunitario de la universidad, para que los estudiantes puedan relacionarse estrechamente con las comunidades y sus problemas. Deja en claro, finalmente, que la participación y sensibilización que llaman pro social no significa participación política.

El tema de las competencias está no sólo en el centro de las recientes reformas educativas, correspondientes con la agenda educativa neoliberal, sino en los intereses investigativos en torno a la formación en valores. Así, respecto a competencias y rasgos de ética profesional entre estudiantes de posgrado, se han desarrollado varias investigaciones colectivas de gran extensión. López Calva y Hirsch han encabezado, en distintos momentos, estudios que indagan diversos rubros de ética profesional<sup>35</sup>, y han encontrado que las competencias éticas ocupan un primer lugar en las jerarquías de valores, seguidas por las competencias sociales y finalmente competencias afectivo-emocionales. También existen ligeras diferencias entre estudiantes y profesores; estos últimos, anteponiendo la importancia de estar actualizados a ser competentes éticamente. Los encuestados reconocen la importancia de que exista la ética más como un asunto reflexivo en cuanto a valores y vinculándola más con la convivencia social, que como asignatura dentro del plan de estudios.

Los valores y la ética profesional en los posgrados en México, tanto en estudiantes como en profesores, son explorados por Hirsch y López (2008) en lo que respecta a la noción del buen profesional. La revisión de la jerarquización de preferencias axiológicas por áreas de conocimiento y por universidad, da cuenta de que la formación ética tiene poca importancia entre los alumnos; incluso, se observa que entre los profesores son más relevantes las competencias técnicas que las éticas. Se destaca el notable interés de alumnos y profesores por la ética, aun cuando ésta suele quedar rebasada por las competencias afectivo-emocionales. Hirsch (2010) también encabeza un proyecto de investigación sobre ética profesional, en el cual se busca “contribuir a la generación de conocimiento sobre la ética profesional universitaria en el nivel de posgrado y proponer lineamientos

---

<sup>34</sup> El estudio se apoyó en la aplicación de un cuestionario a 202 estudiantes graduandos, de 21 carreras en tres instituciones educativas de nivel superior, en el sur, norte y noroeste del país.

<sup>35</sup> Estudios con metodología mixta, es decir, cualitativos y cuantitativos interuniversitarios.

para la formación en ética profesional” (Hirsch, 2010: 6). Presenta los resultados de una muestra de profesores de los cuarenta posgrados de la UNAM acerca de si debería existir una materia de ética profesional para todo el alumnado y con qué contenidos.

Las propuestas destinadas a la formación de valores afrontan la necesidad del desarrollo de la formación moral de estudiantes universitarios que trabajen para apoyar a un sector de la población con discapacidad intelectual. El planteamiento es innovador y se reconoce como contraparte de la formación académica, con la finalidad de trascender la dicotomía entre la misión de la universidad y las necesidades de la sociedad. Asimismo, se orienta a promover modelos de vinculación entre estudiantes universitarios y las necesidades de la comunidad a la que pertenecen, busca que los jóvenes enfoquen su proyecto de vida con base en su desarrollo integral y aportando a su sociedad. Esto se logra a partir de la vinculación, para lo cual pondrían en práctica conocimientos y habilidades en la atención de diversas problemáticas, desarrollando valores como la cultura de respeto a las personas con discapacidad (Peña Testa, 2008).

Los valores, las actitudes de los estudiantes hacia la universidad, la carrera, el profesor y el desarrollo moral también han sido objeto de investigación<sup>36</sup>. Sereno (2006) plantea que las actitudes de los estudiantes hacia el profesor, en su mayoría tienen una orientación negativa y cambian a medida que avanzan en sus estudios. El estudio sugiere que desde los inicios de la formación se fomenten actitudes deseables (Sereno, 2006). Vistas desde el ángulo de las competencias éticas, las actitudes, junto con las creencias y los valores de la formación en el nivel posgrado, son investigadas por Hirsch y Pérez (2005). El estudio abarcó grupos de estudiantes de la Universidad de Valencia y la UNAM, con el objetivo de explorar valores científicos, ética profesional y ética cívica. Entre sus hallazgos indicaron que el conocimiento, las competencias técnicas, la responsabilidad, el respeto, la honestidad, son los más valorados en las dos universidades, y los menos valorados son los relacionados con competencias sociales y afectivo-emocionales. Señalaron como preocupante que el compromiso con la sociedad esté entre estos últimos (Hirsch y Pérez, 2005).

En ese complejo ámbito de la subjetividad de los estudiantes —que toca no sólo actitudes, sino creencias que de una o muchas maneras determinan o son determinadas por los valores—, Durán y Félix destacan que las creencias y los

---

<sup>36</sup> Estudio comparativo entre alumnos de nuevo ingreso y egresados de tres escuelas técnicas.

valores son una utopía en la formación docente; sin embargo, consideran que el posgrado es un espacio donde es posible el desaprendizaje de conocimientos no razonados, es decir, creencias y valores correlativos a prácticas autoritarias (Durán y Félix, 2004). También se investiga el aprendizaje de los saberes, las normas y los valores correspondientes con sus campos disciplinarios, de los que dependerá tanto el desempeño estudiantil como las expectativas laborales futuras; asimismo, se identificaron los valores que subyacen a la formación profesional, a la elección de carrera, a la visión del mundo y a las instituciones, y se encontró que los estudiantes “tienen una idea más o menos clara de los valores y lo que de ellos se espera” (Pérez Castro, 2007: 49).

La formación de valores desde el ángulo disciplinario, pero relacionado con la problemática del medio ambiente, es examinada por Eisenberg. La autora se adentra en el manejo del conflicto entre la formación disciplinaria y la ausencia de capacitación en la resolución de problemas que en la carrera de Biología vinculan profesión y medio ambiente. Entre sus hallazgos enfatiza el relacionado con la necesidad de aprender desde el salón de clases, la identificación y explicitación de conflictos, tanto de índole intrapersonal como interpersonal, así como “aprender a entablar negociaciones con una comunidad sin imponer... comprender la dificultad del cambio de hábitos pro ambientales, personales y familiares, frente a lo que queremos cambiar en una comunidad” (Eisenberg, Olivares, Duarte y González 2004: 108). En este mismo sentido, Kepowics aborda la formación ética y de valores como eje en la formación identitaria profesional, cuyo análisis se centra en los valores explícitos del proyecto universitario y los de los estudiantes. Se observa una discrepancia entre unos y otros, pues entre los estudiantes “predomina la ética de la convivencia y hay pocas coincidencias de la profesión” (Kepowics, 2003: 48).

El manejo del tiempo libre y los valores que lo subyacen, es analizado por Chávez (2003), quien se aproxima a los valores que privilegian los estudiantes de bibliotecología, filosofía, historia, pedagogía, entre otras, buscando detectar un perfil de valores en los estudiantes, considerando el peso de la religión como criterio de comportamiento y la influencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Entre los hallazgos se encuentra la importancia que sigue teniendo la familia, pero valorada en parámetros distintos de los tradicionales, así como la ausencia de religiosidad práctica. Los valores predominantes, en consonancia con la época posmoderna, son descritos ampliamente en el informe, dada la notoria representatividad de la muestra examinada.

En buena medida, la crisis de valores está asociada a la problemática de la universidad. Para enfrentarla, Villaseñor (2004) plantea la necesidad de renovarla, por lo que emprende un estudio de los procesos de formación en valores en el ámbito de los recursos humanos y los perfiles profesionales en la Universidad de Guadalajara. Apunta, entre sus conclusiones, que la universidad debe asumirse como agente de cambio, capaz de formar profesionales con liderazgo y una cultura de trabajo en equipo.

Considerar las ideas básicas, las creencias y los valores de los profesores en las relaciones interpersonales dentro del aula, es parte del aspecto intersubjetivo que debe tenerse en cuenta en los procesos de formación en el nivel de posgrado, de acuerdo con Durán, Félix (2004), ya que el conjunto de conocimientos no razonados obstaculizan la formación reflexiva y crítica.

En lo que toca al imaginario del buen profesional, predominante en la percepción de los jóvenes universitarios, se encuentra que está evolucionando debido a que el profesional ha dejado de ser percibido sólo como un técnico interesado por el éxito de su campo laboral. López Zavala (2007) ofrece un planteamiento que parte de la identificación de las expectativas de los estudiantes de posgrado de ciencias sociales, frente a las exigencias éticas de la sociedad. El análisis de sus resultados está ubicado en el contexto social actual y señala que “la imagen del profesional exitoso, seducido por la cultura del individualismo excluyente y utilitario, se confronta con el imaginario profesional que se legitima como autoridad en un campo... [Subraya] la antinomia cultural y ética... en la formación de la profesionalidad” (López Zavala, 2007: 34). Entre los futuros profesionales hay una escasa voluntad ética; pero, aunque en menor proporción, existen estudiantes que se resisten a la seducción de la cultura del individualismo y optan por incluir valores éticos en su formación. López Zavala. (2009) se aproxima al conocimiento de los valores éticos en la formación universitaria y encuentra que para los estudiantes, la ética puede ser un aspecto no prioritario en la configuración de su estructura tanto axiológica como profesional. La competencia cognitiva, la responsabilidad, la competencia técnica, la afectivo-emocional, la social, fueron las más destacadas. Su investigación se desarrolla en los posgrados de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con estudiantes de tres maestrías. Entre ellos identifica los rasgos del buen profesional.

Conforme avanza el ciclo de la formación profesional, los estudiantes y los profesores suelen ocuparse de asuntos más vinculados con el próximo ejercicio profesional, por lo que dejan de lado el interés por la formación ética y de valores.

Farfán corrobora esto al centrarse en los valores, en la formación de los alumnos de Pedagogía de la FES Aragón, cuya interpretación se hace a la luz de las condiciones sociales actuales. Toma como punto de partida el trasfondo ético del plan de estudios de dicha licenciatura, con la recuperación de los valores percibidos por los estudiantes con respecto a ésta. En general, entre los estudiantes la importancia de los valores disminuye en el trayecto de la carrera (López Zavala, 2009).

Guadarrama (2004) investiga sobre la axiología jurídica en el marco de lo que llama formación integral de los estudiantes de Derecho, y realiza un amplio recorrido que abarca el análisis del mapa curricular, encuestas entre alumnos, docentes, administrativos y varios sectores de la sociedad. El estudio aborda la formación alternativa integral para estudiantes de Derecho; incorpora la fundamentación teórica y su postura al respecto, así como el estudio de la axiología concreta, en el marco de otras disciplinas auxiliares para la formación en valores, y para ello toma en cuenta, el estudio del artículo tercero de nuestra Carta Magna. En su propuesta destaca la incorporación de disciplinas como el pensamiento lateral que permita al estudiante de Derecho formarse como profesional, capaz de responder a las expectativas sociales que se tienen de él como consejero, representante y funcionario público.

Por lo que toca al campo de la formación de historiadores, Chávez (2005) indagó en la identidad, los valores y la perspectiva de ética profesional de los estudiantes. Llevó a cabo un estudio en la licenciatura de Historia de la Facultad de Filosofía y UANL, y en él se aproxima a la forma en que los estudiantes conjugan sus expectativas juveniles, sociales, profesionales y escolares, y cómo todo ello contribuye a la formación de una determinada identidad.

En el nivel posgrado, Cabrera, Chacón y Pons (2011) se centran en los rasgos de ética profesional, relacionados con la práctica de la investigación. Su estudio está basado en la revisión de la formación de valores en los estudiantes del posgrado en quince Instituciones de Estudios Superiores (IES) mexicanas, en diversas áreas del conocimiento de posgrado (maestría y doctorado), con lo cual pretenden mostrar que las habilidades y competencias de investigación (en particular las competencias éticas), que el estudiante adquiere en las IES, no pueden limitarse al trabajo que el investigador-docente realiza en el aula.

De acuerdo con el estudio de Cantón (2011), la formación de estudiantes social y políticamente participativos puede ser asumida por la universidad. En ella pueden desarrollar el sentido de responsabilidad social, así como los factores de la vida universitaria que de manera positiva y negativa influyen en el



deseo del estudiante por involucrarse en los programas universitarios que contribuyen a la formación más efectiva de ciudadanos. Cantón señala la influencia del contexto institucional en la formación cívico-política. Su investigación le permitió la construcción de un modelo que explica cómo se involucra el estudiante en actividades de participación cívico-política, durante su experiencia de vida universitaria.

Destacan los trabajos coordinados por Hirsch Adler sobre “Educación, valores y desarrollo moral” (Hirsch, 2006 a y b). El primero, respecto a los valores de los estudiantes universitarios y del profesorado; el segundo, a la formación de valores y ciudadana. Casares (2006) ofrece una propuesta para educadores no universitarios. En ella vincula los valores con el currículo, con la intención de ofrecer una estructura ordenada y coherente sobre en qué valores educar, cuándo y cómo educar. Nuévalos (2006) revisa diferentes modelos de evaluación de lo moral, en materia medioambiental, y estima los diversos instrumentos (en Hirsch, 2006a).

En este eje categorial observamos una gran diversidad de ángulos descriptivos, analíticos y propositivos, muchos de carácter comparativo del estado que guarda la formación ética y de valores, en la formación profesional tanto en licenciatura como en posgrado. En gran medida, los hallazgos confirman las aseveraciones hechas en la parte introductoria de este informe: el debilitamiento de la fundamentación teórica y filosófica en la investigación, en la formación ética y de valores. En la investigación, en general esos elementos están estrechamente ligados con el fenómeno que atraviesa las dos décadas recientes, en las cuales se ha puesto en marcha la agenda neoliberal en educación en México. Así lo muestra la recurrencia temática en torno a las competencias y la tendencia a anteponer al ejercicio ético de las profesiones valores de tipo pragmático y de eficiencia.

## Balance

Los estudios sobre la formación en ética y valores han ido en aumento en la presente década. Ello está indudablemente ligado con la creciente preocupación en torno al deterioro de la convivencia social dentro y fuera de la escuela. La llamada crisis de valores de la que mucho se hablaba a finales del anterior milenio, en la presente década está exacerbada y expresada en un trastocamiento de la vida cotidiana social y escolar, que ha sido atravesada por la inseguridad y la violencia.



Ese estado de deterioro acentuado toca invariablemente cuestiones que se vinculan con el debilitamiento de la ética y los valores. Creemos posible pensar en una correlación entre dicho debilitamiento y las expresiones de la decadencia social (corrupción, violencia, inequidad, injusticia social, abuso de poder, abuso de fuerza, sometimiento del más débil, indiferencia, retraimiento, apatía, ausencia de respeto por el medio ambiente o por el que es diferente, etc.), lo cual, suponemos, está expresado en los diversos productos de investigación revisados, dado que éste se constituye en un poderoso incentivo para los investigadores educativos, sensibles a la actual problemática social.

En lo que toca a la vida cotidiana escolar, esta problemática se ha introducido a través de fenómenos como la violencia entre pares, el incremento de la delincuencia juvenil, la drogadicción, el creciente índice de suicidios infantiles y adolescentes, etcétera. Ésta es, entonces, la primera observación que deseamos compartir en este informe: el creciente interés por la formación en ética y valores, sin duda mantiene las motivaciones *per se*, pero en la actual década, el deterioro social es un componente adicional cuya presencia es significativa en el vigente estado de conocimiento.

Observamos que, a diferencia de la investigación de la década anterior, donde se percibía una mayor preocupación por los aspectos teóricos y filosóficos que contribuyeran a dar solidez y coherencia a las propuestas educativas para la formación de valores, en la presente década ocurre un proceso diferente, ya que la mayoría de los estudios se ocupan predominantemente de “medir”, indagar, explorar, diagnosticar, sin atender suficientemente la importancia de la mediación teórica que sustente la transformación de las prácticas educativas o las políticas educativas orientadas a la construcción de una auténtica democracia, justicia y paz. Sin embargo, debemos reconocer que entre los temas más destacados y recurrentes se encuentra la necesidad de fortalecer la formación ética de profesores y profesionales de la educación, así como la ética y los valores vinculados a la democracia, la ciudadanía, el civismo, la interculturalidad, la multiculturalidad, el manejo de conflictos, la formación del juicio moral en niños y adolescentes, y los derechos humanos, ámbitos en los que probablemente el interés se mantiene por medio de la fundamentación teórica. Continúa el interés por incluir en el *currículum* el aspecto de los valores, sobre todo en el actual contexto en el que las políticas educativas que atienden las exigencias de una economía neoliberal, se inclinan por disminuir en el *currículum* formal los contenidos humanísticos, filosóficos y de pensamiento crítico. Pese a ello, vemos con beneplácito que el tema de los va-

lores gana lugar en el lenguaje de los investigadores educativos, más aún, cuando muchos de ellos están motivados por fenómenos externos a la escuela, como es el caso del cuidado del ambiente y el desarrollo humano integral o el desarrollo de la sensibilidad, la convivencia social o la importancia de la ética en el ejercicio de las profesiones, los cuales aparecen como aspectos de la formación en valores y ética, imprescindibles para hacer frente a la creciente corrupción, violencia social, institucional y cotidiana que se manifiesta en la actual década.

Es claro que la investigación educativa en torno a la formación ética y valores, se ha cualificado frente a la desarrollada en la década anterior, cuyos temas predominantes en general se circunscribieron a aspectos más relacionados con la vida interna de la institución escolar, donde categorías eje, como equidad, excelencia, competitividad, pertinencia, productividad, eficiencia, tolerancia, pluralidad, autolimitación, cooperación, respeto, diálogo, responsabilidad, autonomía, justicia, honestidad, fraternidad, paz, legalidad, verdad y libertad, entre otros, siguen siendo la preocupación de investigadores.

La amplitud de técnicas manejadas da sentido de la potencialidad del campo de la formación en ética y valores, lo cual motiva investigaciones hacia la exploración de su problemática y, con base en ello, generar propuestas. Sin embargo, descubrimos importantes lagunas en el modo en que los sujetos en formación interiorizan los valores. Ciertamente, la mayoría de las investigaciones se apoyan en estudios de casos con población limitada a los distintos niveles escolares, pero no existen estudios que aborden la vinculación entre dichos niveles. Podemos afirmar que manejan esquemas formativos diversos. Desde esta perspectiva, consideramos necesaria la interlocución institucional e investigativa, así como la ampliación de posibilidades interpretativas y de construcción teórica.

Cerramos este capítulo destacando que el auge investigativo en estos aspectos, da cuenta de un proceso de recolocación temática, tanto por el interés de los investigadores como por la formación escolar, lo cual refleja una mayor sensibilidad a los acontecimientos externos de la escuela. De hecho, de acuerdo con la información recabada, es posible afirmar que en esta década la ética y los valores se presentan como eje transversal de la formación escolar en todos los niveles. A partir de ahí, se pueden trabajar conocimientos de diversas disciplinas y con ello dar la pauta para el desarrollo de estrategias didácticas específicas, que complementen la formación en capacidades y habilidades del sujeto en los ámbitos intelectual, emocional y social. Esto supone una contribución desde la escuela, a la grave crisis social, política y ambiental que padecemos hoy en día.

### *Agenda pendiente*

La enriquecedora experiencia que nos ha brindado nuestra colaboración en esta tarea, nos permite afirmar que la formación en ética y valores no sólo debe buscar la buena convivencia o hacer frente a la creciente violencia social y deterioro de todo tipo, incluso tampoco debe conformarse con hacer “buenos” y “adaptados chicos”; tampoco se trata, como lo destaca Sylvia Schmelkes, “de conformarnos con formar ciudadanos capaces de adaptarse a las nuevas reglas del juego, impuestas por la globalización; debemos perseguir formar seres humanos capaces de desarrollar el pensamiento alternativo y de hacerlo realidad”<sup>37</sup>.

La formación en ética y valores, así como las propuestas emergentes de la investigación educativa al respecto, deben apuntar al diseño pedagógico y didáctico de la formación de pensamiento crítico, alternativo al dominante pensamiento dócil que se perfila y, de hecho, se ha puesto en marcha durante los últimos veinte años en que la ideología del libre mercado ha avanzado sin contrapeso ideológico.

La agenda de la investigación en formación ética y de valores deberá asumir su compromiso histórico y social con las nuevas generaciones y, por lo tanto, incorporar de manera central la fundamentación histórica, filosófica y sociológica que se requiere para superar el pragmatismo galopante que, a fin de anteponer un individualismo excluyente de todo aquello que no reporta lucro inmediato, reduce a niveles insignificantes la importancia de la ética y el compromiso social.

### Referencias bibliográficas

- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2009). “Los valores en la clase de educación física”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Aguirre Lares, María Silvia; Argelia Ávila Reyes; Martha Olivia Cano Medrano; Ana María González Ortiz y Martha Cecilia Rey Mendoza (2005). “La equidad de género: una experiencia en la escuela primaria”, *viii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.

---

<sup>37</sup> Conferencia “Los valores de la educación en el nuevo milenio”, dictada en el Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, en Monterrey, estado de Nuevo León, México, el 30 de agosto de 2002.

- Aguirre y Rivera, Susana (2006). "La instrucción moral, cívica y ética de las niñas: México en el siglo XIX", en Inés Castro (2006) (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*. México: IISUE/UNAM Plaza y Valdés, pp. 135-159.
- Alcántara Ortiz, Ascensión Teresa de Jesús (2007). "Los valores de género en la escuela secundaria", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Alonso Aguirre, María Guadalupe (2003). "Participación en el aula y formación en valores. Opiniones y experiencias docentes en la educación primaria", *Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Álvarez Loera, Ana Cecilia (2011). "¿Democracia? sí, pero no participo. Cultura política de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Amaro González, Patricia; Magdalena Velasco Arriaga y Pedro Espinoza Baca (2007). "Ética profesional en el posgrado de la UAT", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Amaro González, Patricia; Magdalena Velasco Arriaga y Pedro Espinoza Baca (2009). "El lugar de la ética profesional docente en estudiantes de licenciaturas en educación ofertadas en la UAMCEH", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Aquino López, Hilda Eliazer (2007). "Desarrollo de habilidades sociales a partir del deporte recreativo", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Araujo-Olvera S. Stella; María Teresa Yurén Camarena; Marcos J, Estrada Ruiz y Marian de la Cruz Reyes (2005). "Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, México: COMIE, pp. 15-42.
- Barba, Bonifacio (2005a). "Política y valores educativos", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Barba, Bonifacio (2005b). "Política, liberalismo y educación moral", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Barba, Bonifacio (2005c). "Educación y Valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, México: COMIE, pp. 9-14.
- Barba, Leticia; Armando Alcántara (2003a). "Los valores y la formación universitaria", en *Redalyc Reencuentro Análisis de problemas universitarios*, núm. 038, México: UAM-X, pp. 16-23.

- Barojas, Jorge Weber. (1997). "Enseñanza de las ciencias experimentales en el nuevo plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM", en G. Waldegg y D. Block (coords.), *Estudios en didáctica*, México: COMIE y Grupo Iberoamericana, pp. 161-170.
- Barragán Solís, Noemí Araceli (2007). "Ética profesional de los periodistas", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Boroel Cervantes; Imelda Brenda y Edna Luna Serrano (2007). "Aportación de evidencias de validez de una escala de actitudes sobre valores profesionales", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Boroel Cervantes, Imelda Brenda; Gisela Pineda García y Manuel Jorge González Montesinos (2009). "Estudio del significado de valores de ética profesional en estudiantes universitarios de Baja California", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Bretherton Díaz (2005). "Identificación de valores en los estudiantes de secundaria de Aguascalientes", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Buil Ríos, Ricardo (2007). "La formación ciudadana en la Ciudad de México. El caso del Instituto Electoral del Distrito Federal", Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos; Karla Jeanette Chacón Reynosa y Leticia Pons Bonals (2011). "Ética profesional y formación de investigadores en México", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Calderón y Sánchez Carlos; Pilar Candela Martín y Guillermina Murguía Sánchez (2005). "Experiencias en educación ambiental con trabajadores de jardinería en el CCH Sur como escuela masiva", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Cantón Guzmán, Alicia (2011). "La influencia del contexto institucional en la formación cívico-política de los estudiantes del nivel de licenciatura", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Carbajal Benítez (2005). "Valores y significados en la escuela preparatoria: ideales, conflictos y vivencias de los estudiantes", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Carbajal Padilla, Patricia (2009). "Del curso a la práctica: una aproximación a la comprensión de la conciencia moral de docentes de educación básica a través de un proyecto de intervención", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Casares García, Pilar M. (2006). "Valores y Currículo: una propuesta para educadores" en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral: valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 359-390.
- Castro López, Antelmo; María Luisa Madueño Serrano y Lorena Márquez Ibarra (2009). "Los valores profesionales en los estudiantes de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Castro, Inés (coord.) (2006). *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, Plaza y Valdés.
- Chávez González, Guadalupe (2009). "Rasgos y actitudes de ética profesional en estudiantes de posgrado de la UAT y de la UANL", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Chávez González, Guadalupe (2005). "Identidad, valores y ética en la formación de los historiadores", *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Chávez Romo, Concepción (2009). "¿Qué ofrecen los cursos y talleres de actualización a los maestros para enfrentar los desafíos de la formación ciudadana y la convivencia democrática?", x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Chávez Romo, María Concepción (2011). "Los problemas y desafíos de la formación cívica y ética desde la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Chávez González, Guadalupe (2003). "Estudiantes, valores y tendencias en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León", en *Redalyc Reencuentro*, núm. 38, México: UAM-X, pp. 57-65.
- Conde, Silvia (2006). "La educación ciudadana: desafíos y huellas del camino andado", en Inés Castro (2006) (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, pp. 81-111.
- Conde, Silvia (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*, México: Cal y Arena, pp. 222.
- Cruz, Miguel Ángel (2010). "La asamblea escolar: democracia y formación ciudadana", en *Revista Entre Maestros*, núm. 33, vol. 10, México: UPN, pp.10-15.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de formación, Formación para la investigación los académicos en México. Actores y organizaciones*, tomo I, México: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación: formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*, tomo II, México: COMIE.

- Durán Pizaña, Eustolia; Valentín Félix Salazar (2004). “Creencias y valores en el posgrado, una utopía en la formación” en *Redalyc Reencuentro*, núm. 041, México: UAM-X.
- Eisenberg Wieder, Rose; Elisa Olivares Santillán; Verónica Duarte Torres y María Eugenia González Díaz (2004). “El manejo del conflicto en la formación valoral ambiental del biólogo desde la investigación-acción participativa (IAP)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxiv núm. 1, México, pp. 85-112.
- Elizondo Huerta, Aurora; Anders Stig Christiansen y Dalia Ruiz Ávila (2007). “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 032, vol. 12, México: COMIE, pp. 243-260.
- Escalante Ferrer, Ana Esther; Luz Marina Ibarra Uribe (2007). “Los valores profesionales de los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: una aproximación”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Escalante Ferrer, Ana Esther; Luz María Ibarra Uribe (2009). “La responsabilidad: el rasgo de ética profesional más reconocido por los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Farías Martínez, Gabriela María; Victoria González Gutiérrez y Javier Montoya del Corte (2011). “Formación ética transversal en educación superior: una experiencia multicultural en entornos virtuales de colaboración y aprendizaje, Universidad de Cantabria, España”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Félix Salazar, Valentín; Eustolia Durán Pizaña (2007). “El valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Fernández Alatorre Corina (2002). “El reto en la formación ciudadana en México”, en Beatriz Grajeda Ramírez y Raúl Anzaldúa (coords.) (2002), *Formación y tendencias educativas, Reflexiones y horizontes*, México: UAM.
- Figuroa de Katra, Lyle; Beatriz Torres González y Dulce María Elos Yoval (2009). “Ética profesional en los posgrados de la Universidad Veracruzana: rasgos más significativos de ser un buen profesional”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV Veracruz.
- Flores Ivich, Laura Georgina; Sonia Beatriz Echeverría Castro (2007). Construcción y validación de un instrumento de responsabilidad social en estudiantes universitarios, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Flores, Carmona, Dolores (2006). “Los valores en la escuela, una perspectiva para su estudio”, en *Revista Entre Maestros*, vol. 6, núm. 17, México: UPN pp. 53-57.



- Fuentes, Sara María (2005). *Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de los estudiantes de una escuela técnica*, México: Plaza y Valdés.
- García Reyes, Jesús; Ma. De los Ángeles Olvera Batalla y Lucía Irene Rodríguez Huerta (2007). “¿Y tú qué sabes sobre la cultura ciudadana? Normalistas y sus actitudes ciudadanas”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- García-Ruiz, Mayra y Beatriz Sánchez Hernández (2006). “Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria”, en *Perfiles Educativos*, vol. xxviii, núm. 114, México: UNAM. pp. 61-89.
- Guadarrama González, Álvaro (2004). *La axiología jurídica en la formación integral de los estudiantes de Derecho*, México: Porrúa.
- Guerrero Soto, Jesús Arturo (2011). “Creencias de los alumnos sobre los valores que enseña el profesor en la clase de educación física, Sistema Educativo Estatal Baja California”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2007). “Valores profesionales en investigadores en educación. El caso de un grupo de investigación sobre procesos de inclusión y exclusión socio-educativa”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Heredia Escorza, Eloísa; Yolanda Heredia Escorza; Graciela Medina Aguilar; Mary Ana Cordero Díaz; Román Martínez Martínez; Diana Martínez González y César J. Gracia Francis (2011). “Estudio de las competencias ciudadanas de los estudiantes del tecnológico de Monterrey”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Hernández Cruz, Daniel (2009). “Explorando la dimensión cultural de ciudadanía en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Hernández Martín del Campo, Leticia; Víctor Corral Verdugo (2005). “Desarrollo de valores a través de la literatura: Un estudio en preparatorias”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2006 a). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2006 b). *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2011 a y b). *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*, tomos I y II, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana; Rodrigo López Zavala (coords.) (2003), *Ética profesional e identidad institucional*, México: UNAM.



- Hirsch Adler, Ana; Rodrigo López Zavala (2008) (coords.), *Ética profesional y posgrados en México. Valores profesionales de profesores y estudiante*, México: UNAM.
- Hirsch Adler, Ana (2010). “Consideraciones de profesores de posgrado de la UNAM acerca de si debería existir una materia de ética profesional para todo el alumnado”, en Ana Hirsch Adler (coord.) (2010), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Diaz de Santos, pp. 5-27.
- Hirsch, Ana; Judith Pérez Castro (2005). “Actitudes de estudiantes de posgrado en torno a competencias éticas y profesionales. Los casos de la U. de Valencia y la UNAM”, en María Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana, Cony Saenger (2005) (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 233-247.
- Juárez Hernández, Ana Francisca (2006). “Estrategias de enseñanza en formación cívica y ética en secundaria”, Maestría, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Kepowics Malinowska, Bárbara (2003). “Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones”, en *Redalyc Reencuentro*, núm. 38, México: UAM-X pp. 48-56.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara; Leticia Santacruz Oros y Gabriel Medrano de Luna (2009). “Ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado del campo educativo en la Universidad de Guanajuato”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Kepowicz Malinowska, Bárbara (2007). “Valores docentes y reconocimiento social de la profesión”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Linares Borboa, Luis Enrique; Alberto Gárate Rivera y Cecilia Contreras Trejo (2007). “Hacia la identificación de un sistema de valores. El caso de CETYS Universidad”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- López Calva, Martín (2001). *Educación la libertad. Más allá de la educación en valores*, 4ª edición, México: Trillas.
- López Calva, Martín; Isabel Royo Sorrosol; Celine Armenta Olvera; Guadalupe Barradas Guevara; Nora Guajardo Santos y Edith Huesca Ramírez (2009). “Competencia y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana-Puebla”, en *Sinéctica*, México: Iteso.
- López Garza (2002). “Valores en la educación superior desde una perspectiva humanista”, en Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (coords.) (2002), *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM.

- López Guerrero, María del Rosario (2009). “El proyecto escolar en valores: tensiones y posibilidades de construcción por el colectivo docente”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- López Jurado (2009). “Programa de formación para el desarrollo de la competencia ética a través de la toma de decisiones con la metodología del caso”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- López López, Yesenia; Enrique Farfán Mejía (2009). “Los valores profesionales en México”, X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- López Ortega, Mónica; Joaquín Caso Niebla y Juan Carlos Rodríguez Macías (2007). “Perfil valoral de una muestra de estudiantes de educación básica de Baja California”, IX *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- López Ortega, Mónica; Joaquín Caso Niebla y Juan Carlos Rodríguez Macías (2009). “¿Cuáles son los valores que poseen los estudiantes cuando egresan de la educación secundaria?: el caso de Baja California”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- López Pérez, Alexis (2003). “Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa Triqui y los programas de educación cívica y ética en México”, Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- López Zavala, Rodrigo (2007). “Valores profesionales en el posgrado. Ética profesional de estudiantes en el área de Ciencias Sociales”, IX *Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- López Zavala, Rodrigo (2009) (coord.). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: Plaza y Valdés y COMIE.
- López Zavala, Rodrigo; Martha Lorena Solís Aragón (2009). “Ética profesional en la formación sociomoral de investigadores”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Lozano Rivera, Raúl (2009). “El servicio comunitario en instituciones mexicanas de educación superior: tres estudios de caso”, x *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Lozano Rivera, Raúl (2011). “La relación entre la participación en el servicio comunitario y la formación pro social en estudiantes universitarios. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Linda Vista-Plantel Mérida”, XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Luna Elizarrarás, María Eugenia (2006). “Formación cívica y ética en la educación básica: retos y perspectivas para las escuelas del siglo XXI”, en Inés Castro (coord.) (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, Plaza y Valdés, pp.113-133.

- Márquez López, Noé; María Isabel Morales Islas y Catalina Hermosillo Durán (2007). “Resultados de un proyecto de formación valoral con docentes de primarias y telesecundarias del Estado de Hidalgo”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Martínez Aldana, Jesús; Ena Bella Armenta López y Jesús Eutropia Vargas Moreno (2011). “Formando docentes que educan en la democracia”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Martínez Frausto, Isabel; Argelia Ávila Reyes; Martha Olivia Cano Medrano; Ana María González Ortiz; Martha Cecilia Rey Mendoza (2005). “El Desarrollo del Juicio Moral en los estudiantes de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, a través de Temas Transversales”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Martínez Medrano, Rosa María. (2008). “Modelos y políticas de la formación cívica y ética. Su necesidad e impacto en estudiantes de educación secundaria. Propuesta para la construcción de una comunidad colaborativa”, Doctorado, UNAM Aragón, México.
- Mazo Sandoval, Ma. Concepción (2008). *Los valores docentes en la profesión académica de educación superior*, México: Plaza y Valdés, pp. 173.
- Medrano de Luna, Gabriel (2007). “Colorín colorado, este cuento se ha acabado. La educación en valores a través del folkllore literario”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Molina García, Amelia; Christian Ponce Crespo (2007). “Los valores para la democracia en el sexto de primaria, un estudio en ocho escuelas del Distrito Federal”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Molina García, Amelia; Lydia López Pontigo y Karina Lemus Beatriz (2009). “Aproximación a los procesos escolares en la conformación de ciudadanía en alumnos de segundo de secundaria”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Montes de Oca Navas; Isidora Elvia (2005) “Fundamentos éticos de El programa de estudios y de acción de la Escuela Socialista. Reforma educativa en México, 1934”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Moreno Osornio, Leticia. (2006). “Las teorías del desarrollo moral como fundamento de la educación en valores”, en Inés Castro (coord.) (2006), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, Plaza y Valdés, pp. 29-53.
- Moreno Osornio, Leticia (2007). “La adopción de perspectivas como elemento central del desarrollo moral. Su relación con la cooperación en el aula”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.

- Moreno Olivos, Tiburcio; Gómez López María de los Ángeles (2005). "Formación y Valores", en Patricia Ducoing Watty (coord.) (2005), *Sujetos, actores y procesos de formación: formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*, tomo II, México: COMIE, pp. 369-405.
- Nájera López, Norma (2003). "El modelo de formación valoral y desarrollo humano para padres de familia y docentes de Meyalli". En Ana Hirsch Adler y Rodrigo López Zavala (coords.) (2003). *Ética profesional e identidad institucional*, México: UNAM, pp. 163-188.
- Navarro Saras, Jaime (2007). "Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, una asignatura estatal para modificar paradigmas, análisis de la práctica implementada en el aula y su impacto en los conceptos y la visión de los alumnos. Caso de la escuela secundaria general núm. 61 'Simón Bolívar', grupo 3º F", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Noriega, Margarita (2006). "Globalización, ciudadanía, docentes y educación", en Inés Castro (coord.) (2006), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: Plaza y Valdés, IISUE y UNAM, pp. 212-236.
- Nuévalos Ruiz, Carmen (2006). "La evaluación de la educación en valores ambientales". Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika.
- Ordorika, Imanol; Ken Kempner (2003). "Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México", en *Perfiles Educativos*, vol. 25, núm. 99, México: UNAM, pp. 5-27.
- Peña Testa, Claudia Leticia. (2008). "Propuesta para el desarrollo de la formación moral del estudiante en la universidad Justo Sierra vinculado a la comunidad con discapacidad intelectual en México", *Maestría en Pedagogía*, UNAM-A, México
- Pereda Alfonso, A. (2007). "Educación en valores, ciudadanía y violencia de género en la educación básica secundaria", *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Pérez Castro, Judith (2007). "La educación profesional y su papel en la formación en valores", *Redalyc Reencuentro*, núm. 049, México: UAM-X y COMIE.
- Pérez Castro, Judith (2009). "Ética profesional en el posgrado. Análisis de competencias y rasgos en los estudiantes de la UJAT", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Pérez Sánchez, Sergio (2011). "Los desafíos de la educación laica en la formación para la ciudadanía, ante restricciones bíblicas de los alumnos testigos de Jehová de ed-

- ucación primaria”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ponce Crespo, Christian y Amelia Molina García (2011). “Elementos que estructuran el campo de la ciudadanía entre los estudiantes de secundaria”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Porráz Castillo, Silvia; Leny Michele Pinzón Lizárraga (2007). “Perfil de actitudes de ética profesional y condiciones favorecedoras de su desarrollo en estudiantes de licenciatura”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Poujol Galván, Guadalupe (2007). “Identidad moral y estrategias docentes para enfrentar la pobreza en los escolares” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núm. 3-4, México: CEE.
- Poujol, Galván, Guadalupe (2005). “Identidad y estilos de eticidad: una experiencia de formación en profesoras”, en María Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del Docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 116-137.
- Quezada Ortega, Margarita de Jesús (2007). “Normas y valores en las ceremonias cívicas escolares: las voces de los niños”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Ramos Castro, Rita Virginia; Marisol de Jesús Macilla Gallardo y María Minerva López García (2007). “Los valores en la educación desde la perspectiva de los alumnos de las cuatro licenciaturas de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Rodríguez Macías, Juan Carlos; Luis Ángel Contreras Niño; Joaquín Caso Niebla y Erick Urías Luzanilla (2009). “Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rodríguez Ousset, Azucena (2006). “Imágenes de la ciudadanía en la literatura mexicana del siglo XIX: rupturas y continuidades”, en Inés Castro (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, Plaza y Valdés, pp. 55-71.
- Sánchez Pérez, Irisela (2007a). “Educación valoral y actitudinal de los alumnos de secundaria en la Ciudad de México”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Sánchez Pérez, Irisela (2007b). “¿Delato a mi mejor amigo?: valores y actitudes en secundaria”, en *Revista Entre Maestros*, vol. 7, núm. 22, UPN, pp. 44-57.

- Sereno García, J. “Valores y actitudes del estudiante técnico al ingreso y egreso de su formación universitaria” (2006). *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa*, año 2, núm.3, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Schmelkes, Sylvia (2006). “Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática”. En Inés Castro (coord.) (2006), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: IISUE/UNAM, Plaza y Valdés, pp. 75-79.
- Tinoco García, Bertha (2007). “La enseñanza de los valores en la escuela primaria”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Tirado Segura, Felipe; Gilberto Guevara Niebla (2005). “Una investigación apoyada en el Civic Education Study y en el EXANI-1”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Torquemada González, Alma Delia; Irma Quintero López y Agripina de Jesús Velázquez (2009). “Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de formación cívica y ética en segundo grado de secundaria”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Torres Tovar, Ana; Silvia García Castillo y José Simón Sánchez Hernández (2009). “Análisis de secuencia didáctica de la asignatura de educación cívica 6° de primaria”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Toxqui Palma, Mauricio (2010). “Educación y valores en la Universidad Madero Puebla desde la perspectiva de sus profesores y alumnos”, en Ana Hirsch Adler (coord.), *Ética, valores y diversidad sociocultural*, México: Díaz de Santos, pp. 99-116.
- Valtierra Mata, Martha Eugenia; Silvia Guadalupe Ordaz Cortés (2006). “La formación de valores a través del cine mexicano y la literatura: una experiencia docente”, en *Educatio: Revista Regional de Investigación Educativa*, año 1, núm. 2, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Varela Vázquez, Alberto (2011). “La formación de valores morales en la asignatura de formación cívica y ética. El caso de la responsabilidad y el respeto”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Vázquez García, Rosalba (2007). “Representaciones sociales sobre la formación en valores en la escuela secundaria”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Vázquez Sánchez, J. Pablo (2007). “Valores y educación para la democracia, en San Luis Potosí”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe (2008). “La distribución del patio escolar: procesos valorativos de los alumnos respecto a la equidad y la tolerancia”, en *Entre Maestros*, UPN, vol. 8, núm. 27, pp. 10-15.

- Velázquez Guzmán, Ma. Guadalupe (2005). “Actitudes valorativas que expresan alumnos del 6º año de primaria hacia la normatividad escolar”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Vidales Delgado, Ismael (2005). *La formación de valores en las escuelas primarias de Nuevo León*. N. L. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, proyecto administrado por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECYTE, NL) (en línea), México. Disponible en [www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/valores.pdf](http://www.caeip.org/docs/investigacion-pedagogica/valores.pdf) [consulta: 15 de mayo de 2012].
- Vidales Pulido, José (2005). “Formar en y para la democracia en la educación superior”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Villaseñor Gudiño, Ma. Guadalupe (2004). “Los Valores como uno de los retos para la formación de recursos humanos en educación superior”, *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad*, UADEC, México, pp. 25-28.
- Walker Sarmiento, Óscar Guillermo (2007). “Textos escolares de enseñanza moral en el mundo hispano”, *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Yurén Camarena, María Teresa (2006). “Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual”. En Inés Castro (2006) (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México: Plaza y Valdés, IISUE y UNAM, pp. 17-28.
- Yurén Camarena, María Teresa, (2005). “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en Yurén Camarena Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.) (2005) *Ethos y autoformación del Docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 19-45.
- Yurén Camarena, María Teresa; Miriam de la Cruz Reyes (2009). “Aprender a aprender, a ser y a convivir. Una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Yurén Camarena, María Teresa (1996). “Educación centrada en valores y dignidad humana, en *Revista de Pedagogía*, 3ª época, vol. 11, núm. 9, México: UPN, pp. 22.



### *Otras fuentes empleadas en la redacción de este capítulo*

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Ellmut Becker (1959-1969)*, tr. Jacobo Muñoz, Madrid: Morata (Pedagogía, Raíces de la memoria).
- Aristóteles (2000). *Ética nicomaquea. Política*, tr. Antonio Gómez, 19ª edición, México: Porrúa.
- Arriarán, Samuel; Mauricio Beuchot (1999). *Virtudes, valores y educación moral*, México: UPN.
- Bárcena, Fernando; Joan Carles-Melich (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Madrid: Paidós.
- Beuchot, Mauricio (2004). *Ética*, México: Torres Asociados.
- Cortina Orts, Adela (2007). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, 12ª edición, Madrid: Tecnos.
- Delors, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, España: Santillana/UNESCO, pp. 91-103.
- Ducoing Watty, Patricia (2011). “La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 425-440.
- Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*, tr. Lilián Ronzoni, 2ª edición, México: Siglo XXI.
- Fullán, Michael; Andy Hargreaves (2000). *La escuela que queremos*, México: SEP (Biblioteca de actualización del maestro).
- Hirsch Adler, Ana (2001). *Educación y valores*, tres tomos, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2006). *Educación, Valores y Desarrollo moral*, tomo I, México: Gernika.
- Lacpra, Dominick (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1981). *Plan maestro de investigación educativa*, México: CONACYT.
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre valores en la escuela mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética en la educación mexicana*, México: CESU, Plaza y Valdés.
- Lipovetsky, Gilles. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. México: Anagrama.



- Saxe-Fernández, John (coord.) (2004). *Tercera vía y neoliberalismo: un análisis crítico*. México: Siglo XXI.
- Schiller, Pam; Tamera Bryant (2001), *Cómo enseñar valores a los niños*, México: Pax.
- Schmelkes, Sylvia (2004). *La formación de valores en la educación básica*, México: SEP.
- Yurén Camarena, María Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*, México: UPN.



## CAPÍTULO 8

### FORMACIÓN Y CURRÍCULUM

Maritza Alvarado Nando<sup>1</sup>

#### Introducción

El tema *Formación y currículum* es un campo nuevo dentro del estado del conocimiento. Si bien no fue incluido en el periodo 1992-2002, porque en ese momento la producción identificada no se consideró representativa, no así en el estado del conocimiento 2002-2012, al cual fueron incorporados los trabajos considerados relevantes de aquella década y así poder identificar las tendencias que coinciden con las ya establecidas, además de mostrar el avance alcanzado entre el periodo anterior y el actual.

A partir del estudio de esta problemática, se identificaron las tendencias que coinciden con las ya establecidas hace dos décadas (1992-2002 y 2002-2012) y que son expuestas por diversos investigadores.

En su investigación, Barroso (2011) analiza lo relacionado con el *currículum* en cuanto a la educación normal, mientras que Ibarrola (1998) indaga sobre la profesión del maestro de educación básica. Ambos estudios muestran la importancia del *currículum* en la formación de los profesores que se responsabilizarán de la educación en México, como lo señalan Barrón (2005) y Bassa (1997a), entre otros.

---

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara.

En este campo, el *curriculum* se relaciona con la formación de los actores sociales, por lo que es importante partir de algunas definiciones del término *formación*.

Cuando se habla de este concepto suele identificársele con la escuela, pero lo cierto es que la formación no sólo se desarrolla en el espacio que ésa ocupa (como estructura física) sino que a decir de autores como Ferry (1991), la formación también alude a los sujetos en los espacios informales, tales como el hogar, la comunidad, lo social. Parafraseando a Freire, se diría que nadie forma a nadie, pero tampoco nadie se forma solo; nos formamos interactuando y a través de múltiples mediaciones. Es decir, el sujeto se forma a sí mismo, pero sólo por mediación. En este caso, los formadores son mediadores humanos, con mediaciones diversas, como por ejemplo las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros.

Arredondo y Mercado (1994) y Auges (2005) consideran que la formación deriva del término “forma” y alude básicamente al proceso por medio del cual el sujeto se desarrolla y “se forma”, o se da una manera peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida y, en consecuencia, también en el aula. El término formación, como tal, apunta a un “proceso mediante el cual se ponen en marcha todos los medios y recursos que le permiten al sujeto desarrollarse, proceso diferenciado que se ejerce en todos los niveles de la vida y del pensamiento, a través de una participación activa” (Alvarado, 2001: 37).

En sus trabajos, Zamarripa (2010), Chávez (2010), Díaz (2008), Lugo (2008), Angulo y Orozco (2007) y Ávila (1997), llevan a interpretar las aportaciones que al respecto ha construido Braslavsky (1999) sobre formación, actualización y perfeccionamiento, consideradas en tanto actividades pensadas como una cadena de profundización y control de habilidades pedagógico-didácticas, ejercidas por personas con idénticos o muy similares perfiles profesionales, aunque con distintos niveles de desarrollo, en relación con un cuerpo de conocimientos sustantivos, poco cambiantes, transmitidos en instituciones que no han variado entre sí y también escasamente transformadas a través del tiempo.

En un segundo acercamiento al término formación, Cásares (2006) menciona que en el proceso formativo de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las cuales se pondrán a disposición de los otros en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que ésta convive o se desempeña. Los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino también en el

transcurso de la vida como fuente de experiencias de aprendizaje. En este sentido, y con base en el análisis realizado, se puede señalar que la formación del profesorado se entiende como el desarrollo docente o profesional a lo largo de la carrera; asimismo, se ha considerado como la piedra de toque para lograr el mejoramiento de la educación e, incluso, de la calidad del aprendizaje. Sustentados en lo anterior, los trabajos de investigación realizados sobre el campo curricular muestran la formación Desde esa visión.

Los trabajos analizados en este campo muestran las reflexiones sobre los procesos de participación en el *curriculum*, que surgen debido al interés de las comunidades en las instituciones de educación. El cambio y las reformas curriculares son estudiados a partir de las experiencias en cuanto al diseño, el análisis, la implementación, la intervención y la evaluación curricular. Se observa cómo los esfuerzos se enmarcan en un contexto de crisis y de cambios sociales, lo cual determina los intentos de diseño, cambio y actualización de propuestas, y modelos curriculares que abarcan diversos planos y dimensiones del *curriculum*. Las experiencias que se analizan dependen, en gran medida, de los propósitos y modos de atender la reforma curricular, según las condiciones de cada institución y dependiendo de los posicionamientos políticos, administrativos y académicos que los actores asumen a la hora de realizar el diseño, el análisis, la implementación e intervención y la evaluación curricular.

Para definir el término de *curriculum* se requirió que autores como Zamarripa (2010), Chávez (2010), Díaz (2008), Lugo (2008), Angulo y Orozco (2007) y Ávila (1997), lo añadieran a su conceptualización.

En los trabajos de Díaz Barriga, A. (1993), Angulo y Orozco (2007), Ávila (1997), Zamarripa (2010) y Chávez (2010) prevalece la tendencia de conceptualizar o definir el término *curriculum*. Señalan que dicho término es polisémico y sumamente complejo, que encuentra su origen vinculado a las necesidades socioeducativas, propias de la sociedad industrial de principios del siglo pasado y que ha evolucionado a la par de ésta.

Otros autores, como Ávila (1997), Cásares (2006), ANUIES (2006) y Chávez (2010), conciben el *curriculum* como una construcción cultural en la cual se plasma el tipo de hombre que se quiere formar y se establece para qué tipo de sociedad. Respecto a la educación superior, se podría decir que en el *curriculum* se determina el tipo de profesional y de ciudadano que se espera formar. Como todo proyecto cultural, el *curriculum* tiene un componente político e ideológico, su planteamiento no es neutral, porque responde a un contexto histórico-social

concreto y sólo desde éste se puede entender. Gallardo (2007) avanza en la conceptualización del término y señala que el *currículum*, según el enfoque de la educación intercultural, se concibe como una noción amplia porque no sólo se refiere a los planes y programas de estudio de un nivel educativo, sino que define un proyecto político educativo, donde se reflejan los elementos de la cultura, los fines educativos, las expectativas, las pretensiones, los valores, las creencias de los profesores, la relación con la comunidad, los recursos, las formas de relación, explicación e intervención sobre el mundo natural y social (planteados o no en el *currículum* oficial). Para concretar, Barroso (2011) hace un recorrido histórico y conceptual a partir de los conceptos de autores como, Díaz Barriga, A. (1993) y Díaz Barriga, F. (2003: 57) y señala que “el campo del *currículum* en la actualidad se caracteriza por fuertes tensiones entre los elementos teóricos que le dieron origen y su evolución histórica como categoría conceptual”.

Los estudios analizados en este capítulo plantean nuevas propuestas, centradas en la concepción de un *currículum* holístico como el mejor vehículo para el diseño de proyectos formativos, a fin de que el profesorado logre desarrollarse personal y profesionalmente y así garantizar su éxito (Shaeiwitz, Whiting, Turton y Bailie, 2000). Por otro lado, Imbernón (1994) pone énfasis en que este término y el concepto, a lo largo de su proceso evolutivo, se han tornado cada vez más ambiguos e imprecisos.

Con base en el material recopilado, y su análisis, se construyeron las siguientes categorías analíticas para este campo:

1. Los cambios y reformas en el siglo XXI y la flexibilización curricular ante los retos actuales en educación.
2. Formación y profesionalización de docentes y el cambio curricular.
3. La transformación curricular en las escuelas normales.
4. Las propuestas curriculares en la formación profesional.
5. El enfoque por competencias en el *currículum* de la formación docente.
6. Las reformas universitarias y la importancia de la formación y actualización docente.

A continuación se analiza cada una de dichas categorías, con base en la problemática identificada por los investigadores, así como de los enfoques teóricos asumidos y metodologías utilizadas.

## Los cambios y reformas en el siglo XXI y la flexibilización curricular ante los retos actuales en educación

En América Latina, la mayoría de los países y sus sistemas educativos transitan por un periodo de grandes cambios y profundas reformas, que son visibles a partir de las diversas publicaciones. Las reformas educativas de inicio del siglo XXI incorporan principios y componentes curriculares novedosos, entre los cuales se menciona la necesidad de reemplazar un *currículum* rígido y enciclopedista (saturado de contenidos), por otro mucho más flexible, interdisciplinario, centrado en el desarrollo de capacidades del alumno antes que en la adquisición mecánica de conocimientos. Asimismo, prevalece la urgencia por incorporar contenidos transversales (permean todo el diseño curricular y están relacionados con el desarrollo de actitudes y valores socialmente deseables): educación para la paz, sustentabilidad, educación para el consumo, educación vial, entre otros.

Los estudios de Bassa (1997), Ávila (1997), Ochoa (2000), Barrón (2004), Plazola (2003), Rosario y Marúm (2005), Martínez (2006), Medina (2008), Martínez, Santillán, y Viloría (2009) y Barroso (2011) refieren dos problemas centrales: los cambios que se viven actualmente y cómo la formación debe enfrentar los cambios recientes en el *currículum* en México. Coinciden en señalar que dichos cambios responden a políticas tanto internas como externas, pero es innegable que los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros) ejercen una fuerte presión para que los Gobiernos de los estados, mediante sus sistemas educativos nacionales, se ajusten a las demandas que plantean las llamadas sociedades del conocimiento.

Ávila (1997) menciona que en los estudios realizados se evidencia una crítica al discurso tecnologista, así como al descubrimiento del *currículum* real contra el proyecto curricular y la influencia de los planteamientos críticos sobre la educación y la sociedad, provenientes de intelectuales latinoamericanos.

En los albores del siglo XXI, investigadores como Bassa (1997), Ávila (1997), Ochoa (2000), Barrón (2004), Plazola (2003), Rosario y Marúm (2005), Martínez (2006), Medina (2008), Martínez, Santillán y Viloría (2009) y Barroso (2011) identifican la necesidad de que el *currículum* y su relación con el contexto demanden reevaluar la formación plasmada en los currículos tradicionales por una redefinición de espacios y ambientes de aprendizaje más flexibles, que rebasen la concepción estandarizada de formar a través de la división por materias, tiempos rígidos y sistemas de enseñanza no centrados en los alumnos, así como trayectorias iguales para sujetos desiguales y con requerimientos especiales.

### *Componentes y concepciones en la teoría curricular*

Los estudios realizados por Bassa (1997), Ávila (1997), Ochoa (2000), Barrón (2004), Plazola (2003), Díaz (2008), Rosario y Marúm (2005), Martínez (2006), Medina (2008), Martínez, Santillán y Vilorio (2009), Díaz Barriga, A. (2008) y Barroso (2011) se orientaron con referentes teóricos que apuntan hacia una visión que realza el involucramiento y la activa participación de los sujetos de la educación como piezas fundamentales para llevar a cabo las reformas. En el material analizado se evidenció que son prioritarias las reformas sustentadas en el mejoramiento de la calidad de la educación para llevar a cabo procesos de formación desde dicho supuesto, en el que la calidad de la educación demanda nuevos profesionales y estructuras acordes. De esta forma, se señala que tanto los nuevos profesionales como las nuevas estructuras deben orientarse en el mismo sentido. Al respecto, Díaz Barriga, A. (2008) menciona que se requiere promover otro tipo de aprendizajes encauzados hacia la capacidad de aprender y la recalcificación continua, así como hacia el desarrollo de potencialidades cognitivas de los alumnos. Teóricamente, los trabajos se enmarcan en los planteamientos anteriores. Por otra parte, se encontró estudios como los de Ávila (1997), Plazola (2003), Martínez (2006) y Medina (2008), que mencionan los diversos modelos curriculares que han influido en la elaboración de los planes de estudio. A continuación se explican los más representativos.

#### *Modelo de racionalidad tecnocrática*

Autores como Ávila (1997), Ayala (2007) y Díaz Barriga, A. (2008) señalan que los modelos curriculares derivados de la racionalidad tecnocrática tuvieron gran influencia en la elaboración de planes de estudio, en todos los niveles del país. Desde esa perspectiva, se concibe al *currículum* como una serie de procedimientos técnicos que aseguren el logro de los aprendizajes y en sus discursos se destacan conceptos como la eficiencia, eficacia, calidad del producto. Cabe señalar que en este modelo la escuela pasó a ser concebida como empresa, con planes y *currículum* prescriptos por expertos, de los que los docentes eran solamente operarios o técnicos de planes, creadores de estímulos para generar las respuestas esperadas y reforzamientos de conductas deseables. Se aclara que los planes y el *currículum* eran comunes a todos los participantes para poder



homogeneizar la educación y que todos obtuvieran las mismas herramientas para el progreso que demandaba fuerza de trabajo calificada. Por lo tanto, el *currículum* era entendido como plan de estudios porque implicaba la necesidad de un modelo ideal para las actividades escolares y su objetivo era homogeneizar el proceso enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.

### *Modelo basado en la experiencia*

Según Ávila (1997), el *currículum*, como experiencia, pone énfasis en lo que se realiza diariamente, como un proceso reflexivo desde el mismo proceso y “no en lo que se debe hacer”. La función de la escuela es ayudar a conocer la manera de funcionar del mundo y la tarea es proporcionar una cultura general que permita analizar su complejidad, finalidad y dimensión histórica. En esta visión la escuela debe fomentar el espíritu crítico, debe guiar el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como prepararlos para el empleo. Los estudios realizados sobre este modelo, centrado en la experiencia o modalidad práctica, enfatizan los resultados que son producto de la decisión que guía la acción posible. Los trabajos de Martínez (2004) y Medina (2008) tienen la misma perspectiva de este modelo, entendiendo lo práctico también como deliberación, pues en este enfoque se deliberan alternativas a seleccionar, en función del problema que hay que resolver, e implica una decisión con respecto al *currículum*.

### *Modelo reconceptualista*

El estudio llevado a cabo por Ávila (1997) menciona que el enfoque reconceptualista del *currículum* se centra en el análisis crítico del plan de estudios y el análisis de la interpretación, en el contexto cotidiano de las instituciones. La importancia de los estudios de Medina (2008), Martínez, Ortiz, Santillán y Vioria (2009), Rosario y Marúm (2005), Ávalos (2002), Aroche (2003), Cardona (2005), Cásares (2006) y Martínez (2004) radica en el análisis de la propuesta curricular desde los actores, y la determinación se encuentra en la medida en que el *currículum* formal de las escuelas normales, la preparación de los formadores de profesores y las tradiciones pedagógicas han logrado los objetivos propuestos para el desarrollo de la formación docente después de los años requeridos en su implementación.

### *Orientaciones curriculares centradas en las sociedades del conocimiento*

Medina (2008) señala que las transformaciones en el mundo globalizado se caracterizan por ser modificaciones sociales suscritas por la firma de tratados comerciales y la apertura de los mercados, lo cual repercute en cambios cuantitativos y cualitativos del ambiente mundial en relación con el tiempo, el espacio y el conocimiento. Además, plantea que dichos cambios vertiginosos hacen que la información, los conocimientos y los avances tecnológicos se vuelvan rápidamente obsoletos.

A partir de un enfoque centrado en las sociedades del conocimiento, el modelo de formación que se sigue demanda que los sujetos y las instituciones tengan un acceso inmediato a la formación especializada y al conocimiento, lo cual modifica las competencias adquiridas. En este contexto se ubica el papel central de los sistemas educativos, particularmente lo concerniente a los profesores y agentes que participan en la formación. En este tipo de modelo subyace una perspectiva crítica que dimensiona el *currículum* como una construcción social centrada en la comprensión. Desde esta postura, los procesos de cambio se generan a partir de la elaboración cooperativa entre los actores relacionados con la institución educativa. Martínez (2006: 65) analiza los cambios en el modelo descrito: “Los cambios... han generado renovadas demandas al sistema educativo, en materia de formación profesional... Flexibilizar la formación lleva a nuevos planteamientos conceptuales de aplicación a la educación y al aprendizaje, no sólo en lo laboral, sino en el advenimiento de una nueva sociedad, las sociedades del conocimiento que se pueden articular con las expresiones de desarrollo y características de la empresa global; de ahí que, las demandas se caractericen con base en sus particularidades como empresas de alto nivel de desarrollo industrial, las cuales sólo pueden mantener su ventaja competitiva mediante el uso de recursos y habilidades intelectuales y profesionales específicas como la investigación, el diseño o la innovación tecnológica”.

### *Orientaciones para un currículum flexible*

Ochoa (2000), Medina (2008), Martínez, Ortiz, Santillán y Vilorio (2009), Flores y Espinosa (2009) y Auges (2005) se centran en la construcción de un *currículum* flexible para orientar y atender la formación de sujetos diversos,

con características diferentes y con la posibilidad de proporcionar al alumnado los mínimos indispensables para una formación articulada entre la escuela y el campo profesional, lo cual favorece las relaciones entre la escuela y la comunidad. Señalan que la nueva cultura de la flexibilización influye en la conformación de programas, estructuración de trayectorias escolares y de estudio, y en las nuevas concepciones acerca de la autonomía del alumnado.

Martínez (2006) señala que los acuerdos internacionales y los procesos de globalización de la economía conducen a cambios paradigmáticos que obligan a modificar los modelos de producción en serie hacia un modelo de redes flexible. Siendo críticos, este tipo de modelos favorece los cambios que se requieren en instituciones educativas al reorientar a la comunidad académica hacia una preparación para el arribo de una nueva economía, mediante un modelo curricular diferente, que incorpore la acción conjunta e interdependiente entre las fuerzas económicas, tecnológicas e institucionales.

“La flexibilidad se ha introducido como un término clave para avanzar en los procesos de innovación curricular, misma que debe entenderse en un sentido amplio, pues involucra diversos aspectos del desarrollo de las personas” (Medina, 2008: 36). En el ámbito educativo, la flexibilidad es considerada muy importante, pues lleva implícita la realización de cambios en los procesos pedagógicos y organizacionales, y en las estructuras académico-administrativas, para con ello lograr que el funcionamiento de la institución sea congruente con las reformas, cambios y transformaciones actuales con miras a las nuevas décadas y siglos. En los estudios de Martínez, Ortiz, Santillán y Vioria (2009), Rosario y Marúm (2005) y Medina (2008), se encontró que el término “flexibilización curricular” tiene un uso indiscriminado, razón por la cual los autores aclaran que dicho término hace referencia a una política en materia de planes de estudio que incorpora una serie muy amplia de componentes que la explican y le dan funcionamiento operacional en la práctica. Los autores mencionan que cuando la flexibilización parte de una política nacional impacta a las IES, por lo cual se genera una gran inquietud de los directivos y administradores de las diversas instituciones por clarificar los elementos que permitieran realizar el cambio del *currículum*.

En el estudio de Martínez, Ortiz, Santillán y Vioria (2009) se identificó un proceso de reforma que surgió de adoptar un modelo flexible para cambiar los planes de estudio ya obsoletos. Se documentó el proceso de reestructuración con un enfoque por competencias. En estudios similares como los de Rosario y Marúm (2005) y Ochoa (2000) se detectó una constante referida a que las uni-

versidades fueron introducidas en procesos de reestructuración y cambios debido a la aplicación de las políticas de la educación superior. Los autores explican que las universidades se concentraron en la realización de estudios diagnósticos, que les permitieran identificar los principales problemas que enfrentaron durante la implementación de los sistemas de créditos y los modelos curriculares flexibles. Las instituciones se orientaron hacia la conformación de cuerpos colegiados para tomar decisiones más pertinentes acerca de la manera de formar a los profesionistas. Tal fue el caso de la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Veracruzana, entre otras. Se han publicado las experiencias de las modificaciones y transformaciones vividas y de los procesos seguidos en la creación de modelos académicos y administrativos.

Respecto a la flexibilización en las investigaciones sobre los procesos de cambio curricular en las escuelas normales, Ochoa (2000) menciona que la flexibilidad en la organización de un centro escolar para la implementación de los currículos, se orientó hacia la refuncionalización de los espacios de la socialidad. Por lo tanto, la flexibilización resulta beneficiosa para instrumentar cambios de la reforma educativa, cuando se observa ausencias que serán obstáculos para su éxito. Puede decirse que en cuanto a las escuelas de educación básica y normal, las condiciones en las que se gestan los cambios difieren de las universidades; se parte de una reforma general implementada paulatinamente y que a manera de cascada va estableciendo los cambios en cada uno de los niveles educativos.

### *Metodologías investigativas utilizadas para el análisis del cambio y la flexibilidad curricular*

Este apartado describe los métodos utilizados por los investigadores respecto a los procesos de implementación de nuevos planes y programas, y a los procesos de cambio y flexibilidad curricular.

En sus trabajos, Medina (2008), Martínez, Ortiz, Santillán y Vioria (2009), Rosario y Marúm (2005), Ávalos (2002), Aroche (2003), Cardona (2005), Cásares (2006) y Martínez (2004) emplearon metodologías cualitativas que les permitieron vislumbrar el esfuerzo realizado por las instituciones para transformarse, así como el proceso metodológico seguido en la implementación de sus nuevos modelos. Dicho enfoque metodológico permitió la identificación de procesos que orientaron rediseños curriculares, nuevos planes de estudio y modificaciones

curriculares, así como la recuperación de experiencias Asimismo, Ávalos (2002), Aroche (2003) y Espinosa (2008), identifican los procesos que se desencadenan durante la implementación de una reforma educativa o académica, que si bien tiene la garantía de su inmediata aplicación, en muchas ocasiones las instituciones no están totalmente preparadas para los cambios.

### **Formación y profesionalización de docentes y el cambio curricular**

Esta categoría se construyó con las aportaciones de los estudios de Ávila (1997), Ochoa (2000), Ávalos (2002), Aroche (2003), Auges (2005), Flores y Espinosa (2009), Cardona (2005) y Salazar (2006). Sus investigaciones exponen diversos problemas con respecto a la falta de participación de las autoridades cuando no hay propuestas de actualización pertinentes para atender los cambios y reformas de manera integral. Otro de los problemas es la falta de estudios diagnósticos que ayuden a identificar las dificultades de la implementación de los cambios en los sistemas de créditos y los modelos curriculares flexibles. Autores como Auges (2005), Aroche (2003) y Martínez (2006) señalan que existen problemas en la formación de los docentes, los cuales son resultado de la rigidez de los instructivos y de la normatividad y, además, los temas y contenidos de los planes de estudio —en su mayoría— están desvinculados de la realidad educativa. También coinciden en que el ejercicio de la docencia se sustenta en la memorización y la transmisión de conceptos. En las escuelas no se ha generalizado la cultura del trabajo colegiado y a los formadores se les dificulta desarrollarlo con los futuros profesores. Los investigadores señalan que para avanzar hacia otros horizontes de la formación de profesores, es necesario repensar la propuesta curricular y propiciar innovaciones en la práctica docente. Esto puede lograrse con base en el análisis y conocimiento de las condiciones cotidianas del profesor en el aula.

El estudio de Ochoa (2000) es un ejemplo de cómo una institución se involucra en un proceso de profesionalización de los docentes de educación básica. El autor señala que el sistema educativo se ha caracterizado por impulsar reformas educativas en los niveles de educación básica, pero los cambios en la educación normalista demoran. Por lo tanto, existe incongruencia entre el cómo se realizarán esos cambios y el cuándo se llevarán a cabo.

### *Los modelos teóricos y la formación docente*

Los trabajos de Ochoa (2000), Flores y Espinosa (2009), Aroche (2003), Ávalos (2002), Salazar (2006) y Cardona (2005) muestran una postura teórica centrada en el proceso de pensamiento del docente. Los autores consideran que existe la posibilidad de visualizar las teorías implícitas y las representaciones sociales de los profesores respecto a la práctica. Por otro lado, la práctica docente se conceptualiza como una acción institucionalizada cuya existencia es previa a su asunción por un profesor. Prevalece una orientación a concebir dicha práctica no sólo como la acción que se desarrolla en el aula, sino como una práctica institucional global y sus nexos con el conjunto de la práctica social del docente.

Enmarcado en este enfoque, la formación de formadores es conceptualizada con base en la definición de Souto (citado por Ochoa, 2000: 57)<sup>2</sup> como aquella “práctica consistente en formar a los formadores de base. El formador es ante todo un profesional de la formación, que interviene para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar a los docentes en ejercicio”. Desde esta postura se asume que los mismos formadores construyen sus saberes a partir de la experiencia docente. La descripción e interpretación de las actividades cotidianas de los formadores de profesores permitió un acercamiento al modelo de formación que se ha apropiado en las escuelas normales. En los estudios de Flores y Espinosa (2009), Aroche (2003), Ávalos (2002), Salazar (2006) y Cardona (2005) sobresale un reconocimiento profundo a la estructura curricular para lograr un acercamiento a la propuesta global de la formación teórica y práctica que debe ofrecerse en las escuelas normales (el ideal de la formación). Ávalos (2002) realizó un estudio en el que muestra el modelo de formación y las formas de identidad en el magisterio de educación básica antes y después de la implantación de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros. Dichos modelos son los siguientes:

1. *El modelo práctico-artesanal.* Ávila (1997) menciona que en la década 1992-2002, los trabajos de investigación se circunscribieron al análisis del *currículum* que concibe la enseñanza como una actividad que se aprende en el

---

<sup>2</sup> El trabajo fue realizado en 1997, pero se consideró importante incluirlo en los estados del conocimiento 2002-2012, ya que supone un puente entre los procesos de cambio y las reformas implantadas en el sistema educativo en los últimos años, y entre la inquietud y necesidad de los investigadores de profundizar en los aspectos de la formación, vista desde las políticas educativas y cómo inician los procesos de rediseño curricular.

taller. En este modelo, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función socializadora.

2. *El modelo academicista.* Los trabajos de Flores y Espinosa (2009) Aroche (2003) y Ávalos (2002) especifican que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, pues cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza. Las escuelas normales que formaban a profesores con el Plan de Estudios 1994 aún mantenían prácticas docentes centradas en este modelo.

3. *El modelo tecnicista-eficientista.* Aroche (2003), Ávalos (2002), Auges (2005), Cardona (2005) y Ayala (1994b) llevaron a cabo investigaciones basadas en el análisis de los cambios curriculares de los planes de estudio de las escuelas. El modelo se refiere a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, en la cual se privilegia la economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en pasar a la práctica, de manera simplificada, el *currículum* prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.

4. *El modelo hermenéutico-reflexivo.* Czarny (2003) y Espinosa (2008) mencionan que la enseñanza es entendida como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En su estudio, Ochoa (2000) y Flores y Espinosa (2009) analizan los procesos curriculares desde una perspectiva centrada en la construcción personal y colectiva del *currículum*. El proceso parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intentan reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y volver a la práctica para modificarla.

### *Experiencias institucionales para el cambio y la formación de docentes*

El estudio de Flores y Espinosa (2009) parte de reconocer la presencia de los procesos de capacitación docente cuando se presentan modificaciones curriculares importantes en la educación secundaria. Se centra en dos reformas curriculares (formación cívica y ética en 1999 y la reforma de la educación secundaria en 2005) y en los procesos de organización de la actualización

docente. Recurren a fuentes bibliográficas oficiales y a entrevistas con distintos funcionarios participantes en el proceso. Los resultados apuntan hacia la identificación de un modelo de actualización de corte burocrático.

Auges (2005) presenta un reporte de investigación que se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 241 de la ciudad de San Luis Potosí, en la licenciatura en Educación, plan 1994 (LE'94) con relación a la Integración Educativa (IE) y su repercusión en el campo de la formación docente, durante el periodo 1997-2000. El estudio buscó las posturas adoptadas por la comunidad universitaria en cuanto al programa de IE. Los resultados confirmaron que la UPN 241, en el plano teórico, era congruente con la filosofía de la diversidad, pero que, en lo práctico, todavía no estaba preparada para responder a ella. Actualmente, el debate consiste en entender, por un lado, la formación docente en educación regular y educación especial, como un sistema paralelo y, por otro lado, llegar a un modelo común de formación basado en la diversidad. Uno de los principales problemas es que la IE no debe reducirse solamente a una política o a una estrategia, sino que debe considerarse principalmente como una filosofía social y humana que busca la igualdad y la democracia desde la educación.

En esa misma línea, Aroche (2003) explica el papel que juega la docencia en la UPN, Unidad 03, cuando se analiza la formación crítica para la innovación educativa en el *currículum* de licenciatura en Educación del plan 94. Por su parte, Salazar (2006) identifica en la licenciatura en Educación de la UPN los problemas a los que se enfrentan ante una transformación curricular. El objetivo del estudio fue llegar a una reflexión crítica sobre la congruencia de la licenciatura en Educación, Plan 1994 de la UPN, con relación a su objetivo de formar un profesorado de educación básica en servicio, con actitudes de investigación, reflexión, crítica e innovación hacia su trabajo docente.

Cardona (2005) presenta un estudio sobre el discurso y la propuesta pedagógica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de Aragón, en cuanto a la enseñanza y promoción de valores en el aula. Se identificó que no se desarrolla una práctica que responda a los ideales del CCH, por lo que se diseña una opción curricular para operarlo a través de talleres de lenguaje y comunicación. Es de mencionar que en ese trabajo la implementación no fue parte del estudio, por lo tanto, sólo presenta las estrategias que se diseñaron. Entre los hallazgos del estudio se explica cómo, a pesar de contar con más de diez años de haber iniciado la implementación del plan de estudios en las escuelas normales (1984-1997), éstas aún presentan serios problemas relacionados con la comunicación, el intercambio académico y el aislamiento.



### *Profesionalización docente y reforma educativa*

Ochoa (2000) plantea que, indagar acerca de la importancia de que el profesor interprete el plan de estudios, posibilita visualizar una realidad poco estudiada en la implementación de cambios curriculares. Menciona que, ante la ausencia de una política educativa destinada a la profesionalización del docente en el contexto de la escuela normal, existe una alternativa referida a la construcción propia del docente normalista en el devenir histórico de la institución, que se ha mantenido como parte de la organización institucional.

Los investigadores Ávila (1997), Ochoa (2000), Aroche (2003) y Ávalos (2002) llaman a este proceso *espacios de socialización*, porque el docente es capaz de vivir una experiencia societal, lo cual genera el proceso de formación del formador de formadores en el contexto de la institución. Es importante señalar que en sus estudios se observaron las mismas constantes que caracterizan el proceso de implantación de nuevos planes y programas, además de que las dificultades académicas y administrativas pesan fuertemente en la operatividad, por lo que las demandas se orientan hacia la necesidad de cambios estructurales y organizacionales en las instituciones formadoras.

Por otro lado, Ávila (1997), Ochoa (2000), Aguilera (2006), Auges (2005), Flores y Espinosa (2009), Aroche (2003), Ávalos (2002), Salazar (2006) y Cardona (2005) señalan la falta de articulación entre las reformas, cambios y reestructuraciones de los planes de estudio y los procesos permanentes y sistemáticos de formación del profesorado. Surge un cuestionamiento para avanzar en la conformación del estado de la cuestión en este tema: ¿qué es lo que queda establecido a partir de los estudios analizados? Existen en el *currículum*, además de los contenidos formales, contenidos de un saber cotidiano que legitima el uso de los aportes de los autores mencionados, los cuales determinan la importancia de recuperar las acciones y el decir de los sujetos, y la construcción que elaboran éstos de su entorno institucional y social. En este sentido, las instituciones no pueden ser analizadas como instancias separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas porque, a decir de Giroux (1992), las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividad. Plantea que “los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas del aula, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos” (Giroux, 1992: 121).

### *Metodologías investigativas en la formación y profesionalización docente*

Los trabajos de Ávila (1997), Ávalos (2002), Aroche (2003), Auges (2005), (Block, 2004), Flores y Espinosa (2009), Aguilera (2006), Cardona (2005), Franco (2005) y Salazar (2006) emplearon métodos cualitativos basados en observación, entrevista profunda, etnografía e investigación-acción, cuestionarios abiertos y grupos focales, entre otros. Por ejemplo, Ochoa (2000) partió de las siguientes preguntas: ¿cómo se estructura y qué es lo que sucede en las reuniones de maestros de la academia, de la asignatura de “Introducción al trabajo docente”? y ¿cómo se organizan los profesores de maestros en el proceso de implantación de la nueva currícula de la licenciatura en educación preescolar 2009? Se puede aseverar que con base en los estudios revisados se identifica una tendencia hacia la aplicación de metodologías del paradigma cualitativo.

Con el cierre de este análisis concluimos que el docente desarrolla diferentes tipos de procesos de pensamiento: la comprensión de lo que tiene que enseñar con base en el *curriculum* formal; la toma de decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumnado; la determinación de cómo enseñar-ayudar a aprender lo que se quiere enseñar y la forma de evaluar lo que se aprende. Hasta aquí, puede decirse que las reformas educativas están diseñadas para implementarse y que las acciones de formación que se deciden son acordes a las necesidades que demanda la institución. Solamente cuando esto ocurre, son posibles algunos cambios en la formación de los docentes.

### **La transformación curricular en las escuelas normales**

Tocante a la noción de cambio curricular debe tenerse en cuenta la complejidad y diversidad de factores e interacciones que se involucran, los cuales suelen desprenderse de los referentes teóricos y epistemológicos que se asumen en los marcos generales de la misma reforma y que buscan guiar las intenciones de mejora a desarrollarse en las instituciones. También se puede considerar como el efecto y el fin de una reforma educativa y refiere un amplio conjunto de fenómenos que exige, para su comprensión, múltiples ideas sometidas a diversas perspectivas teóricas e ideológicas, con las que se pretende comprender y guiar la transformación educativa institucional. El cambio puede ser planteado en el plano de los hechos y será susceptible de ser comparado y observado en su proceso.

Entre los trabajos analizados en esta categoría, que abordan el cambio curricular, se tiene el de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1998) y los de autores como Czarny (2003), Teutli (2002), Savín (2003), García (2004), Jiménez (2008), Mora (2008), Larrauri (2005), Villegas (2006), Lara (2007), Cabrera (2007), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007), Estrada (2008), Ramírez (2008), Romero (2008), Castillo (2008), Zavala, Contreras y García (2009), Hoyos y Cano (2009), Martínez y González (2010), Sandoval (2010), Montalvo y Abedaño (2010) y Chávez (2010). En este apartado se identificaron algunos problemas relacionados con la necesidad de precisar que un proceso de cambio considera varias fases, entre las cuales se encuentra una inicial, otra de desarrollo o implementación, de institucionalización y consolidación y, por último, una de evaluación. Los problemas se interconectan con dos dimensiones: la conceptualización sobre el cambio y la transformación, y las transformaciones originadas en las instancias responsabilizadas de las políticas educativas para el cambio.

Los investigadores Jiménez (2008), Mora (2008), Larrauri (2005), Villegas (2006), Lara (2007), Cabrera (2007), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007), Estrada (2008), Ramírez (2008), Romero (2008), Castillo (2008), Zavala, Contreras y García (2009), Hoyos y Cano (2009), Martínez y González (2010), Sandoval (2010), Montalvo y Abedaño (2010) y Chávez (2010) encontraron una problemática común: los resultados de las implementaciones para la transformación curricular no son evaluados a la luz de los objetivos y su impacto en la formación del nuevo profesor, ni tampoco de las posibilidades con que cuentan con respecto a la organización académica y administrativa de las instituciones. En este punto hay coincidencias que los investigadores abordan cuando pretenden fortalecer teóricamente el sentido de las propuestas y los cambios que analizan en sus indagaciones. Se considera que el problema no estriba en la organización de las fases del cambio curricular o de la reforma, sino en que por lo general, dichas fases no se siguen, situación que es analizada en las investigaciones mencionadas anteriormente, cuando los autores señalan que las reformas obedecen a compromisos adquiridos para un periodo administrativo de gobierno, las cuales casi nunca son retomadas ni concretadas por los gobiernos que le siguen; en otras circunstancias, las administraciones subsiguientes tampoco continúan las reformas que ya han sido concretadas, por lo que no es posible mantener las condiciones para fortalecer el cambio generado. Así, no se llega a saber con exactitud qué fue lo que verdaderamente se logró y cómo participaron los actores o cómo asumieron la reforma. También Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007) sostienen que en la imple-

mentación del *curriculum* se identifica una serie de problemas relacionados con la forma en que cada quien (desde los actores) lo entiende y el conocimiento que se tiene de él para acercarse a la planeación de la enseñanza.

Los objetos de estudio de este apartado son similares y el eje es el plan de estudios para la formación del profesorado. Las diferencias estriban en las estrategias metodológicas seguidas por cada investigador para acercarse a obtener la información.

### *Perspectivas teóricas en el estudio del cambio y la transformación*

Los enfoques teóricos localizados para la construcción de esta categoría se sustentan en una perspectiva institucional y una concepción social de la educación en la cual, los procesos educativos se conciben como contextuales, particulares y complejos. La subjetividad de los actores educativos es considerada parte de la explicación teórica, que permite la construcción de sus objetos de estudio. En los trabajos de Czarny (2003), Teutli (2002), Savín (2003), García (2004), Jiménez (2008), Mora (2008), Larrauri (2005), Villegas (2006), Lara (2007), Cabrera (2007), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007), Estrada (2008), Ramírez (2008) y Romero (2008) se asume una corriente teórica que define la evaluación como un proceso a través del que se obtiene información sobre la institución educativa, sobre la cual podrán efectuarse cambios para mejorarla: “Se evalúa esencialmente para comprender y transformar la prácticas” (Teutli 2002:65). En este grupo de trabajos se aborda, de manera implícita, la teoría del *curriculum*. Desde esta teoría los investigadores asumen un punto de vista sobre el conocimiento: su origen, veracidad, naturaleza y autoridad, particularmente sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación.

En el trabajo de Cabrera (2007) se identificó la perspectiva de la dimensión humana. El autor pone énfasis en incorporar temas que den respuesta a problemas complejos vinculados al humanismo. Prioriza al ser humano con sus intereses, necesidades y problemas, lo cual determina el tipo de *curriculum* que habrá de diseñarse para la formación de docentes que consideren a sus alumnos seres humanos con potencialidades y deficiencias, y los ayude en su total realización.

En síntesis, las posturas teóricas de los investigadores en sus estudios, se corresponden con los planteamientos de Schmelkes (1998:77) en cuanto a que “los enfoques de las asignaturas de educación primaria combaten la transmisión

de información, la enseñanza vertical y el aprendizaje de datos y fechas y persiguen mucho más la comprensión, la reflexión y el análisis y solución de problemas”, a la vez que van desarrollándose habilidades fundamentales de trabajo en equipo, de expresión, comunicación y diálogo, y desarrollo del espíritu crítico.

### *Las experiencias en el cambio y transformación curricular*

Czarny (2003) presenta los resultados de su seguimiento en la aplicación del plan de estudios 1997, de la licenciatura en Educación Primaria. El trabajo coincide con las condiciones y situaciones identificadas en el seguimiento de las escuelas normales que llevó a cabo la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a partir de las modificaciones del plan de estudios (SEP, 1998). El autor retoma tanto situaciones áulicas como institucionales, que permiten entrever la forma en que el nuevo plan de estudios fue instrumentándose en las escuelas normales. Los resultados permitieron identificar las áreas en donde se ha observado movimientos en aras del logro de los rasgos que conforman el perfil de egreso del nuevo maestro mexicano. Desde el mismo enfoque, se presentan los estudios de Teutli (2002), Villegas (2006), Lara (2007), Cabrera (2007), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007) y Estrada (2008). García (2004) observa que la transición de los planes de estudio 1984-1997 de educación normal, es un caso similar a los anteriores.

Savín (2003) analiza dos reformas de la educación normal, particularmente la de 1997 y da cuenta de las condiciones institucionales en las que se desarrollan los cambios y las transformaciones, pero, sobre todo, las situaciones políticas, administrativas, valorativas y actitudinales que entran en juego, y que posibilitan o no su implementación en cada una de las instituciones. Describe los mecanismos que son puestos en marcha en el nivel institucional cuando una reforma es implementada y conllevan su inmovilización en el intento por romper con lo “tradicional”, según se entiende por los actores, quienes consideran que se han obtenido buenos resultados, manteniendo sin cambio los currícula.

Chávez (2010) se acerca a los planteamientos del diseño curricular con un estudio acerca de la reforma curricular y sus prioridades en la formación docente. En su trabajo muestra las reflexiones y propuestas que, desde la perspectiva normalista, surgieron en cada etapa de la nueva reforma curricular. Por su parte, Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007) mencionan las fortalezas y debilidades de

la formación docente; para ello, partieron de la revisión, análisis y comprensión del plan de estudios 1997. El estudio fue de tipo cualitativo, con un carácter comprensivo-interpretativo de la experiencia humana. El punto de partida, como en la mayoría de las instituciones formadoras de profesores, fue la reforma curricular de la licenciatura y la implementación de una estrategia del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN).

Villegas (2006) describe cómo la reforma curricular (1997) de las escuelas normales para la licenciatura en Educación Primaria pone énfasis en la práctica pedagógica. En el plan se establece que el alumnado en formación deberá tener un acercamiento a las escuelas desde el primer año de la carrera y lograr un mayor involucramiento en el séptimo y octavo semestres. En este contexto surge el papel protagónico del formador, quien en dichas circunstancias retomaría su rol de *enseñante*.

Larrauri (2005) también investigó acerca de la reforma curricular de la educación normal. El trabajo forma parte de un estudio que analiza el discurso educativo de la reforma y la percepción que de ella tienen diversos actores educativos del Estado de México. En su documento se muestra algunos de los elementos que conformaron el proceso indagatorio.

En cuanto a Martínez y González (2010), éste reflexiona acerca del papel que deben jugar los profesores en la elaboración de programas curriculares. Lo destacable en el trabajo vuelve a ser su detallada descripción metodológica, la cual permite visualizar las fases y etapas que se siguieron en su implementación, además de que se rescata la relevancia del papel del profesor en este tipo de participación académica.

### *Formación integral en la formación de profesionales de las escuelas normales*

Téllez y González invitan a reflexionar sobre lo que significa redimensionar y enriquecer el proceso educativo a través de la noción de *formación integral*. Señalan que las instituciones ofrecen o tratan, por lo menos, de orientarse hacia una educación integral, que es entendida como un “proceso complejo, abierto, inacabado, mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también a lograr en los estudiantes nuevas

actitudes y competencias intelectuales, nuevas formas de vivir en sociedad, la comprensión y aceptación de valores fundamentales como la justicia, la libertad, reconocimiento de la diferencia, el sentido del bien común, nuevas formas de relacionarnos con nuestra memoria colectiva y con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; todo ello implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia” (citados en Ángeles, 2008: 59).

La noción de formación integral exhorta a las instituciones a que la dinámica institucional contribuya a este tipo de formación a través de proyectos educativos que incorporan prácticas de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad, e implican a profesores y alumnos en experiencias intelectuales ético-políticas y estéticas que les permiten contribuir a la comprensión y transformación de sus ámbitos de acción y de sí mismos.

En el trabajo se hace hincapié en las experiencias de formación integral y cómo en ellas radica la condición fundamental de la revitalización de la tarea formadora de las instituciones, indisociable de sus fines culturales y sociales. También se señala que las escuelas y universidades han puesto en práctica diversos recursos y estrategias que permiten que las reformas curriculares logren una trascendencia real en el desempeño de los individuos, mediante el desarrollo de propuestas educativas flexibles, por competencias, que introducen nuevas formas de organización del conocimiento, con balances más pertinentes, teoría-práctica, así como el desarrollo de experiencias, estrategias y espacios innovadores de aprendizaje, junto con la experimentación de enfoques e instrumentos de evaluación más pertinentes, entre otras acciones.

### *Formación y transversalidad de los alumnos normalistas*

Ángeles (2008) introduce en el análisis del *currículum* la categoría de transversalidad, como una de las nociones que se han incorporado a los nuevos proyectos curriculares. Señala que el concepto ha tenido una acogida favorable en Europa y América Latina. Palos (en Ángeles, 2008:57) retoma la noción de temas transversales porque plantean, al currículo y a la enseñanza, cuestionamientos centrales como manifestación de los problemas y conflictos más relevantes que se enfrentan en la sociedad actual. Sus contenidos culturales son considerados relevantes, porque son necesarios para la vida y la convivencia al configurar de manera

especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad; en gran medida son resultado de los requerimientos para formar sujetos críticos y conscientes de la problemática social, económica y política del país. En el mismo sentido, la autora avanza en el análisis para precisar que la noción de transversalidad, como enfoque curricular, es el conjunto de características que distinguen a una propuesta curricular, cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, para incorporar nuevos temas que atraviesan el currículo en diferentes direcciones, los que sirven como ejes en torno de los cuales se organizan otros aprendizajes o que permean el plan de estudios con valores y actitudes que fortalecen los núcleos centrales de la formación en lo individual, social y profesional.

En sus trabajos, Jiménez (2008), Mora (2008), Estrada (2008), Ramírez (2008), Romero (2008) revisan el desarrollo del campo del currículo desde Tyler, quien estableció las relaciones verticales y horizontales del contenido, hasta Coll (2001), que incluye temas transversales en el currículo, en la tarea de establecer la reforma educativa española. Entre los investigadores hay coincidencias cuando pretenden fortalecer teóricamente el sentido de las propuestas y de los cambios que analizan en sus indagaciones.

### *Estudios de opinión y seguimiento de egresados de las normales*

La investigación de Lara (2007) describe el seguimiento y la evaluación de los recién egresados de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, que se formaron con el plan 1983 reestructurado, con la finalidad de conocer las fortalezas y debilidades de los procesos formativos de la misma escuela. El proceso, de carácter formativo y sumativo, describe las fases y etapas del plan de estudios.

Zavala, Contreras y García (2009) realizaron una investigación sobre la opinión que tienen los estudiantes acerca de los programas oficiales y su puesta en práctica en la BECENE, San Luis Potosí. El objetivo fue conocer las áreas de oportunidad del *currículum* de la institución, a través de la opinión de los estudiantes de octavo semestre acerca de las diferentes licenciaturas impartidas en dicha normal. Para acercarse al objeto de estudio se utilizaron encuestas y entrevistas. Los resultados preliminares mostraron inconsistencia entre el *currículum* oficial y el vivido.



Hoyos y Cano (2009) se plantearon estudiar los rasgos del perfil de egreso de licenciatura de las escuelas normales, así como la evolución de dichos rasgos en los estudiantes de segundo y octavo semestres. En el mismo enfoque se encuentra el trabajo de Sandoval (2010), en el cual describe la fase de la implementación del plan de estudios de 1997 y parte de su reflexión acerca del perfil de egreso de los normalistas dentro de él. Montalvo y Abedaño (2010) señalan que en las fases y etapas de la implementación del plan de estudios de las normales fue necesario desarrollar una fase formativa para la capacitación del profesorado, pues el mismo plan establecía que la tutoría era el eje principal de los procesos de formación de los estudiantes de los dos últimos semestres.

En el contexto de las reformas que iniciaron en el año 2004, Castillo (2008) realizó, tocante a la licenciatura en Educación Especial, un estudio con los alumnos que cursan el último ciclo de la formación normalista. Entre sus hallazgos, la autora pone énfasis en que el formador del profesorado, el asesor-docente, realiza su función de acompañamiento sin antes haber desarrollado competencias mínimas que le faciliten el diseño de las estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo de los nuevos profesores.

La formación de los nuevos profesores se centra en establecer un *currículum* formal, reconocido y apropiado por los formadores. Se puede decir que en la puesta en marcha para la transformación curricular acontecen una serie de eventos que van caracterizando las experiencias investigativas que se desarrollan y que de alguna manera conforman los diversos matices que han tenido las instituciones desde su propio contexto.

### ***Acercamiento metodológico investigativo en los estudios sobre la transformación curricular en escuelas normales***

Los estudios de este bloque se realizaron desde una perspectiva cualitativa. Jiménez (2008), Mora (2008), Larrauri (2005), Villegas (2006), Lara (2007), Cabrera (2007), Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007), Estrada (2008), Ramírez (2008), Romero (2008), Castillo (2008), Zavala, Contreras y García (2009), Hoyos y Cano (2009), Martínez y González (2010), Sandoval (2010), Montalvo y Abedaño (2010) y Chávez (2010) utilizaron métodos e instrumentos como: participativo de la evaluación, observaciones y entrevistas, análisis y seguimiento, evaluación y análisis del discurso. Los autores muestran las acciones centradas en el proceso, las

aulas y los pasillos de las instituciones educativas, así como un estudio respecto a estudiantes, maestros, directivos y funcionarios. Su trabajo de campo se concentró en darle seguimiento y evaluar la reforma curricular. Algunos autores como Lara (2007) e Íñiguez, Trujillo y Gómez (2007) establecieron sus posiciones teórico-metodológicas al asumir el carácter comprensivo-interpretativo en sus estudios.

### **Las propuestas curriculares en la formación profesional**

La formación profesional (disciplinar y docente) es un objeto de estudio que se ha considerado en casi todos los trabajos analizados. Particularmente, la intención de los investigadores ha sido mostrar la pertinencia de los cambios generados en las propuestas curriculares formales con respecto a las necesidades de formación profesional que las comunidades y sociedad en general, demandan a las instituciones. Lo anterior responde a los propósitos universales que tienen las instituciones educativas de hacer más dinámica su vinculación con el entorno y renovar de manera progresiva sus programas de estudio.

Esta categoría se constituyó con base en la problematización que desarrollan Estrella y Ponce (2008), Sáenz, Sánchez y Luengas y Jarillo (2007), Sánchez (2008), Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006), Álvarez, H., Álvarez, S., Hernández, Pizeta y Sánchez (2003), Oseguera y Viniegra (2008), Martínez, Ruiz y Verjan (2009), Ayala (2007), Orozco (2007), Cásares (2006), Álvarez, Sánchez, Orozco y Moreno (2006), Rosado (2006), Carlos (2004), Arredondo y Mercado (1994).

### ***Principales problemas en la formación profesional***

Los problemas que se describen y que fueron el punto de partida para la realización de los estudios se circunscriben a las propias instituciones. En ellas se desarrollan procesos de generación de propuestas curriculares que utilizan métodos y estrategias diversas, pero persiguen los mismos fines y objetivos orientados por los requerimientos actuales de desarrollo de la creatividad, innovación, valores, conciencia y conservación ambiental, cultura para la paz, consolidación de la democracia y sociedad igualitaria.

Un primer problema identificado en las propuestas curriculares con enfoque por competencias, alude a la falta de replanificación de la oferta educativa a largo

plazo, así como la falta de revisiones y supervisiones de carrera a través de matrices de competencias, para asegurar que la retícula cumpla con el perfil de egreso. Otro problema relacionado con el anterior es la carencia de comités evaluadores para todas las carreras, con el fin de asegurar la pertinencia a largo plazo. De la misma manera hace falta la revisión de las metas de matrícula y de egresados, y así evitar la sobreoferta de profesionistas y ejercitar la responsabilidad social de la institución (Bravo, Domínguez, Fernández y Correa, 2006).

Con respecto a la organización de la vida académica de las instituciones, Estrella y Ponce (2008), Sáenz, Sánchez, Luengas y Jarillo (2007), Sánchez (2008) y Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006), plantean que los roles y el papel que juegan los grupos directivos y los cuerpos colegiados de académicos se ven pautados por el ejercicio del control y la manipulación a través de intereses individuales o personales. Las dificultades radican en la falta de planificación y liderazgo de las mismas universidades e instituciones de educación superior para conformar los perfiles más idóneos en la dirección académica.

### *Propuestas curriculares y referentes teóricos*

Relativo a los enfoques retomados para la sustentación de las investigaciones se introdujo una plataforma con consistencia teórica, la cual permitió un acercamiento a la conformación del campo de producción científica en educación. Los documentos analizados son comprensibles a partir de los aportes que hacen Yurén y Romero (2008), quienes sostienen que la transformación de las universidades mexicanas requiere cambios en las políticas y en las prácticas, con el propósito de favorecer hábitos y procesos de autoformación y abrir los programas educativos a todas aquellas que continúan aprendiendo a lo largo de la vida.

La mayoría de los estudios de Sáenz, Sánchez, Luengas y Jarillo (2007), Sánchez (2008), Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006), Estrella y Ponce (2008) apuntan hacia las teorías organizacionales y las teorías del cambio. Álvarez, H., Álvarez, S., Hernández, Pizeta y Sánchez (2003), Oseguera y Viniegra (2008), Martínez, Ruiz y Verjan (2009), Ayala (2007), Cásares (2006) y Arredondo y Mercado (1994) consideraron la perspectiva histórica para la constitución de la identidad institucional. Asimismo, se pronuncian a favor de un enfoque humanista para el diseño y desarrollo del *currículum*.

Estrella y Ponce (2008), Sáenz, Sánchez, Luengas y Jarillo (2007), Sánchez (2008), Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006), Álvarez, H., Álvarez, S., Hernández, Pizeta y Sánchez (2003), Oseguera y Viniegra (2008), Martínez, Ruiz y Verjan (2009), Ayala (2007) asumen una perspectiva histórica al explicar que en el *currículum* existen relaciones de poder entre las identidades o grupos dentro de las instituciones, y que tales identidades están enmarcadas por un sistema de normas y responsabilidades, lo cual viene a ser los posicionamientos que sitúan a los actores educativos dentro o fuera de los límites simbólicos y formales. El *currículum* se ve determinado por dichos límites, puesto que el contexto globalizado es el que impulsa las reformas actuales, dependiendo de la tendencia innovadora de la flexibilidad. Esta tendencia desploma las estructuras obsoletas de las instituciones educativas.

### *Vertientes de la formación profesional*

Una explicación sobre las orientaciones y tendencias identificadas en los trabajos, comentados en esta parte, se encuentra en el artículo presentado por Barrón (2005), quien problematiza en torno a la influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales durante la década de 1990 en México, en el marco de los procesos de globalización, así como del proceso denominado modernización de la educación superior. La autora explica el comportamiento de la matrícula y la oferta educativa. Su análisis sobre la oferta de las licenciaturas en México contextualiza el origen y desarrollo del campo del currículo en el país. También precisa los cambios curriculares realizados en la década, las exigencias y demandas del mercado de trabajo para la formación de profesionales y los estudios de egresados como un criterio para evaluar la calidad de la formación recibida que engloba los planteamientos teóricos que Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006), Álvarez, H., Álvarez, S., Hernández, Pizeta y Sánchez (2003), Oseguera y Viniegra (2008), Martínez, Ruiz y Verjan (2009) y Ayala (2007) analizaron en sus investigaciones.

Barrón (2005), en su indagación recupera las tendencias de las investigaciones sobre la formación profesional, desde la década de los años ochenta, en la cual se priorizaba la problemática de las profesiones y la insistente lucha por construir nuevos modelos para la formación profesional. En los años noventa “se clarifica y recrudece la confrontación político- ideológica acerca de la elabo-

ración de los perfiles profesionales que se vincularían a los cambios de organización económica y política, organización para el trabajo y el mundo de la producción y los servicios”, Díaz (citado en Barrón, 2005: 82). En este tipo de trabajos se ofrece una posibilidad para la reflexión y el cuestionamiento, con respecto a los mecanismos que han impuesto las universidades e instituciones de educación superior para integrar nuevos modelos educativos con base en la innovación curricular.

Las tendencias de la formación profesional se orientan hacia la realización de estudios de seguimiento de egresados, pues éstos son parte de las estrategias que se desarrollan en los procesos de evaluación curricular para llevar a cabo la retroalimentación y gestión académica en los programas educativos. Por lo tanto, la información que se deriva de los estudios de egresados conforma diagnósticos situacionales que resultan beneficiosos para identificar las debilidades y carencias en la formación profesional, así como la posibilidad de que los actores educativos reorienten las acciones de cambio curricular que resulten prioritarias.

Una vertiente más para la explicación de los trabajos concentrados en este apartado lo constituye la intervención curricular, entendida como práctica, porque es un proceso en el que se crea una estructura modelo con bases teóricas y epistemológicas acerca de cómo iniciar el cambio y desde dónde, con quiénes y cómo. Es una estrategia de lucha por el conocimiento socialmente productivo basado en las necesidades emanadas de la revisión del vínculo *currículum* y sociedad. Es una actividad académica y un proceso evaluativo que tiene como finalidad la innovación del *currículum* particular y como consecuencia la transformación de un proyecto académico (Angulo y Orozco 2007).

La formación profesional tiende a la revisión y análisis de propuestas curriculares, que son las que demandan de un proceso de intervención que supere las expectativas de la formación. La autora mencionada tipifica los procesos de intervención como interno y externo; dichas formas de intervenir se relacionan con dos tipos de responsabilidad que son la toma de decisiones y la asesoría. Lo anterior complementa el análisis de los estudios de este apartado, porque permite evidenciar que las instituciones han venido desarrollando una combinación de ambos tipos de responsabilidades.

La investigación que reportan Martínez, Ruiz y Verjan (2009) se concentra en el análisis de las nuevas tendencias para el desarrollo de planes de estudio basados en competencias. En este caso, las instituciones de educación superior se han concentrado en el diseño e implementación de programas con orientación

práctica, para generar espacios donde los alumnos apliquen conocimientos adquiridos y consoliden valores esenciales, transmitidos en su etapa de formación. Los autores señalan que en la educación superior mexicana no existe una organización curricular universalmente aceptada o neutra porque al seleccionar ciertos contenidos y estructurarlos de determinada manera, se exhiben las visiones particulares que se tienen sobre la disciplina, los fines a los que se debe servir, la filosofía institucional o cómo debe enseñarse y la postura con respecto a los mecanismos del aprendizaje, por mencionar los aspectos curriculares más destacados. De manera que, en el plan de estudios se legitiman ciertos contenidos imprescindibles por las instituciones y se dejan fuera otros. Al analizar el *curriculum* formal es posible identificar dichos supuestos y visiones, aun aceptando el hecho de que su aplicación real tendrá diferencias, pero ocurrirán dentro de los límites establecidos en él.

### *Experiencias en el análisis curricular en la formación de profesionales*

Sáenz, Sánchez, Luengas y Jarillo (2007) exploran la formación profesional de los alumnos, centrada en el conocimiento teórico y clínico, y en aptitudes de investigación, como parte de los programas de estudio de la licenciatura en Odontología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. En el mismo sentido, en su investigación Gamboa (2002) analiza el plan de estudios de la licenciatura en Derecho y las características del servicio social que prestan los jóvenes cuando llegan al final de su formación. Otro caso similar al anterior lo presenta Sánchez (2008), quien realizó un trabajo sobre la formación del investigador en el área tecnológica. Hace un análisis de cómo se conforma la trayectoria de formación en el programa de maestría en ciencias del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), a través de la cual el estudiante construye las cualidades que lo forman como investigador dentro del campo de la ingeniería.

El estudio de Bravo, Domínguez, Fernández y Correa (2006) analiza la congruencia interna y externa de las carreras que se imparten en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta, para establecer la pertinencia de los programas educativos con el mundo de la empresa y el desarrollo científico y tecnológico. El estudio consistió en un diseño experimental con carácter evaluativo. Por medio de cuestionarios se abordó la atención a la demanda, las prácticas profesionales pre-

dominantes y emergentes, el seguimiento del desempeño profesional de egresados, los criterios de acreditación de programas educativos y oferta educativa de otras instituciones.

### *Experiencias sobre procesos de intervención*

El proceso de intervención curricular conforma una orientación metodológica y epistemológica sobre la formación en la que se cuestiona la efectividad del proceso, las metas cumplidas, los procesos colegiados autogestivos y los mismos alcances de la intervención en un plan de estudios.

Al final de un trabajo de asesoría queda la duda comprometida del asesor, pues conseguir la meta deseada plasmada en el plan de trabajo de la intervención curricular es un punto de llegada, lo cual no quiere decir que los objetivos del cambio curricular quedan asegurados. Ahí comienza otro proceso en el que operan los cambios propuestos en el plan de reestructuración (Orozco, 2007).

El estudio sobre la formación docente como estrategia de intervención curricular que realizó Ayala (2007) en la Universidad Autónoma Chapingo, desarrolla una experiencia de trabajo colegiado para la elaboración del plan de estudios de una nueva carrera (CIAEZT), y a decir de la propia autora “el diseño curricular se llevó a cabo de manera artesanal”, Angulo (en Ayala, 2007), lo cual condujo al grupo de académicos por caminos inéditos que, si bien se encontraban satisfechos con las definiciones de los objetivos generales del perfil profesional, con las delimitaciones y con la estructura de su objeto de estudio, imaginarse ante la responsabilidad de la formación de nuevas generaciones de agrónomos los sumió en una profunda preocupación al reconocerse legos en la conducción de la docencia y de sus implicaciones académicas y administrativas, referidas a un compromiso de esa naturaleza. La intervención se llevó a cabo a partir de reconocer que la formación disciplinar estaba resuelta, pero que existía una falta de formación pedagógica. Se estructuró un programa de formación pedagógica con el propósito de incorporar la elaboración del informe docente. En el estudio de la formación y el *currículum*, la puesta en marcha de una reforma o implementación de un nuevo plan de estudios favorece la identificación de ausencias y debilidades institucionales.

Otro caso lo constituye el proceso de reestructuración curricular de enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), que demandó una

serie de cambios curriculares y de la organización académica en la facultad, enlazado con un proceso de reforma más amplio de la institución. En este estudio, Orozco (2007) señala el camino que se siguió para desarrollar y desencadenar los problemas y concepciones que los actores involucrados tenían. La autora plantea que la comunidad de profesores, conformada por estratos generacionales, culturas académicas y experiencias del saber de enfermería, diversos, representan posiciones de sujetos curriculares dentro y fuera de las instituciones de educación superior:

Algunos de estos profesores (hacedores del *currículum*) desde la década de los años ochenta se dedicaron a la desafiante tarea de estudiar históricamente su organización curricular... y modificar, actualizar y reorientar su sistema de enseñanza de la enfermería, necesidad que en los años noventa coincide y se articula con exigencias de las políticas institucionales y del Plan Institucional de la UASLP del periodo (Orozco, 2007: 125).

Se identificaron algunos elementos clave para modificar los contenidos y la estructura curricular con la intención de que responda a las demandas de prestación del servicio en la comunidad.

### *Experiencias de análisis curricular y transversalidad*

En este grupo de estudios se analiza las reformas educativas y su impacto en la formación profesional, encaminados a revisar sus repercusiones en los planteamientos y propuestas para involucrar a los actores educativos en la apropiación de los nuevos roles que se tendrán que asumir y las demandas emergentes a atender. En su investigación, Álvarez, Sánchez, Orozco y Moreno (2006) introducen una problemática relacionada con los temas considerados como transversales. Analizan los modelos educativos que han sustentado a la formación de odontólogos y llegan a caracterizar la práctica odontológica actual. En las fases o etapas descritas explican los procedimientos y las dificultades que se presentaron durante la implementación de los cambios, por lo que hacen hincapié en la revisión de los planes de estudio y en los contenidos relacionados con los valores profesionales.

Rosado (2006) realizó un estudio centrado en la discusión y reflexión colectiva e individual acerca del qué, para qué y cómo relacionar la ética con la formación profesional del psicólogo (dibuja claramente la necesidad de incluir contenidos



de ética en el currículo de psicología). Estudio que confirma la necesidad de considerar el diseño y la construcción de un *currículum*, no sólo flexible sino transversal. Cásares (2006) pone énfasis en introducir temáticas y contenidos referidos a los valores en el plan de estudios de las licenciaturas en educación.

Del mismo modo se tiene las producciones referidas al análisis curricular de los programas educativos para formar profesionales, entre los que se encuentra el de Carlos (2004), con el tema de la formación profesional del psicólogo educativo en México. En el apartado correspondiente a los antecedentes especifica que el crecimiento de la matrícula en psicología en México ha sido desmesurado y poco planeado. Lo anterior demanda una revisión y evaluación curricular acerca del impacto de la implementación de los programas de formación de psicólogos en la sociedad. Se señala que con base en la información que tiene la ANUIES se corrobora tal incremento, es decir, se verificó que sobre todo en los últimos veinte años (Arredondo y Mercado, 1994) existían 54 programas nacionales de enseñanza de psicología (aunque en la muestra analizaron sólo 26) Arredondo y Mercado (citados en Carlos, 2004: 7). La pertinencia de la formación de psicólogos se busca en la capacidad que tienen las instituciones para diseñar planes de estudio innovadores (con diversas modalidades), que respondan a las nuevas demandas del mercado de trabajo y de la población en general para lograr una formación pertinente y de calidad.

Se reconoce, a partir de lo señalado, que las personas se educan no sólo en las instituciones escolares sino también en otros contextos y situaciones, tal como lo sostiene Coll (2001:3) en la cita siguiente: “...la educación comporta siempre que hay alguien que enseña algo (las materias del currículo, hábitos, destrezas, normas de conducta, valores) a alguien en un contexto institucional, con un propósito y esperando unos resultados que son a menudo evaluados con el fin de verificar...”.

Castañeda (2004) llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue la identificación de la co-ocurrencia entre las dimensiones altamente apreciadas y comúnmente compartidas por académicos y profesionales de la psicología en el país, establecidas para definir el perfil referencial del egresado de la licenciatura, medidas con un examen objetivo general de egreso estandarizado, que permitió la implementación de los cambios.

Con respecto al campo disciplinar y, particularmente, de la formación del psicólogo, Esparza y Blum (2009) desarrollan un estudio relacionado con la presentación de los resultados de la primera etapa de la evaluación del “Programa para optimizar la enseñanza y profesionalización del psicólogo clínico”, con la fi-

nalidad de ponderar si el proceso educativo que plantea es adecuado para proporcionar una formación educativa de calidad y eficacia. En este caso, el plan de estudios fue evaluado y generó el proceso de evaluación curricular que permitiera valorar su pertinencia.

El trabajo de González (2004) describe la experiencia sobre la evaluación del plan de estudios para la formación profesional de Psicología Educativa. La formación de los profesionistas se presenta desde un contexto nacional y local en el cual se recupera la reforma curricular y la forma en que se implementa en cada universidad o institución. Se puede decir que la formación profesional se ha estudiado desde la pertinencia del mismo plan de estudios, en congruencia con los planteamientos discursivos desde las políticas educativas y los progresos en la implementación, pero particularmente en congruencia con su forma de impactar en la formación de los futuros profesionistas de todas las carreras analizadas. Un ejemplo lo constituye el caso de la Facultad de Medicina de la UAEM.

Arceo, García y Vega (2009) realizaron un análisis comparativo del currículo médico de 1985 y de 1995 de las Facultades de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Dicho análisis se caracterizó por ser analítico, documental, histórico, transversal y comparativo. Las categorías de análisis fueron: objetivo de la carrera, modelo curricular y plan de estudios.

Otro estudio sobre el área médica es el de Oseguera y Viniegra (2008), quienes describen el plan de reestructuración curricular llevado a cabo en la Facultad de Medicina para incorporar en el perfil del egresado una visión diferente. Explican las fases seguidas y los planteamientos de los académicos para proponer un enfoque humanista en la formación del médico.

Con base en los estudios de Arceo, García y Vega (2009), Oseguera y Viniegra (2008), Esparza y Blum (2009), Álvarez, Sánchez, Orozco y Moreno (2006), Rosado (2006) y Carlos (2004), se deduce que el ejercicio de las profesiones se caracteriza por particularidades de cada disciplina y los contextos donde se ejercen, pues el comportamiento de un área en específico no mantiene las mismas necesidades en las diversas localidades y contextos. Las instituciones “no pueden dejar de lado a los egresados una vez que han concluido un plan de estudios, ya que su proceso formativo y el compromiso de la escuela es ir más allá, mantenerlo vigente en conocimiento y prácticas” (Estrella y Ponce, 2008;28) y se insiste en la necesidad de sistematizar la información de los egresados, mantenerla actualizada, incorporarlos a la toma de decisiones a través de su opinión acerca de los servicios, la vinculación teoría-práctica y el enlace universidad-contexto social, con la intención de desarrollar procesos de cambio e innovación curricular.

*Experiencias de implementación curricular en los planes de estudio*

Orozco (2007) menciona que existe un actor importante en los procesos de implementación de una reforma, y ese es el asesor, porque desempeña un papel fundamental en la gestión del trabajo académico. Martínez (2007) estudia la experiencia de un colectivo de docentes que se dedica a la formación de profesores a través de programas de posgrado. El trabajo desarrollado se caracterizó por ser un proceso continuo y permanente de análisis, evaluación, seguimiento y reestructuración curricular. En él se consideró: la vivencia cotidiana de la práctica docente y estudiantil, la pertinencia de los contenidos programáticos y su lugar en el plan de estudios, la calidad y congruencia de los resultados del proceso educativo y la orientación misma del proyecto. El autor comenta sobre la denominación de una *experiencia vicaria del colectivo docente*, ya que “el asesor se asume como un sujeto social institucional en quien se delega o confiere una tarea, pero que también se adjudica a sí mismo la responsabilidad de acompañamiento del programa, tanto en el sentido del sostén y ayuda al desarrollo curricular, como en el de vigilancia, tutela y búsqueda de nuevas vetas del propio proyecto educativo de formación de profesores” (Martínez, 2007: 121).

Este tipo de estudios se vivencia en otros de los colectivos docentes de las investigaciones analizadas aquí, tanto de licenciaturas de las universidades como de las de instituciones de la SEP, además de percibirse que la práctica y el estilo de trabajo se logra a partir de sistematizar y exponer las estrategias y acciones que un colectivo docente puede utilizar para lograr la tarea de intervención o recreación curricular, a decir de Martínez (2007). El papel que desempeña este tipo de colectivos es de apoyo, desde una postura de pertenencia y posesión del proyecto curricular para la formación y profesionalización de profesores.

En la misma lógica de los trabajos antes descritos, Angulo y Orozco (2007) realizaron un estudio relacionado con las alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior, en las tareas con los cuerpos colegiados. Indican que se llevaron a cabo procesos de gestión académica con el apoyo de diversos cuerpos colegiados, consejos académicos, grupos operativos de trabajo y órganos representativos de la comunidad universitaria, en la mayoría de las instituciones de educación superior. En el artículo se identificó una estructura y comportamiento muy similar en los procesos de reforma que están presentes en las investigaciones consultadas. La mayoría se centra en las instituciones y en los estudios sobre la universidad, ya que son las propuestas que aportan de manera

sistemática y permanente conocimiento sobre el quehacer institucional. Con base en los hallazgos referidos por las autoras citadas, un proyecto curricular, cuando ya se puso en marcha, requiere un acompañamiento cuidadoso, a través de acciones y procesos de análisis, seguimiento y evaluación. Después de la implementación se puede encontrar ausencias, deficiencias, dificultades que deberán orientar la reformulación y reconfiguración curricular que den cuenta de los procesos metodológicos seguidos para tal fin.

Hasta aquí, puede decirse que en este tipo de estudios la estructura está basada en la explicación de su propia historia, su presente y sus escenarios futuros, a partir de reconocer las diversas formaciones que se describen y sustentan a la luz de la complejidad y dinamismo que las caracteriza, pues se consideraron las conceptualizaciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Se define la forma, el contenido de los procesos de generación, transmisión y difusión del conocimiento, concepciones que están sustentadas en los propósitos y fines, en la misión y en los valores de la institución.

Cada investigación profundiza en aspectos de la evaluación, de la implementación y de la innovación, que a partir de sus hallazgos comparten y difunden a la comunidad educativa. Vale la pena destacar que, con relación al *currículum*, un gran número de investigaciones plantea que se entiende como sinónimo de (o relacionado con) *contenidos de aprendizaje*, puesto que se pone énfasis en la organización por áreas (básicas, subáreas comunes para todas las formaciones, subáreas particulares para una sola formación, con espacios formativos obligatorios y selectivos, área profesionalizante, subáreas obligatoria y selectiva y, en algunos casos, áreas optativas).

Además, se identifica procesos tales como: la problematización y explicación del fenómeno educativo universitario, de sus constitutivos con diversos paradigmas y enfoques de investigación que permiten orientar, validar y dar certidumbre a la toma de decisiones en materia de los asuntos institucionales.

### ***Perspectivas metodológica-investigativas de las propuestas curriculares en la formación profesional***

La metodología adoptada para la realización de las investigaciones apunta hacia la realización de estudios de egresados que buscan sustentar los cambios y favorecer

el diseño, reestructuración y evaluación del *currículum*. Estrella y Ponce (2008) puntualizan el proceso metodológico seguido para la realización de los estudios de egresados, con base en la metodología propuesta por la ANUIES (*Esquema básico para estudios de egresados*, 1998). También se utilizaron estudios de tipo exploratorio, estudios de caso, estudios experimentales, pero la gran mayoría fueron estudios de corte cualitativo.

La mayoría de estudios se concentró en presentar una descripción metodológica del proceso investigativo, lo cual quiere decir que los trabajos consultados son producto de la realización de diagnósticos y de estudios de tipo evaluativo en las que se analiza “lo que se hace”, cuando se implantan transformaciones o modificaciones curriculares.

### **El enfoque por competencias en el *currículum* de la formación docente**

A lo largo de la década, en el mismo contexto de reforma del proceso de reestructuración curricular o de los cambios en la manera de enseñar, la necesidad de mejorar los modelos pedagógicos implementados ha prosperado, pues ya no son acordes al nuevo modelo de pensamiento, generado desde la flexibilización curricular, exigida a partir de la implementación de una reforma. Así, en algunas universidades nacen nuevos modelos académico-pedagógicos y las propuestas para la adopción de los enfoques basados en formación por competencias. Dichos modelos y enfoques por competencias han enfrentado problemas a causa de las dificultades teóricas que desde su misma definición, comprensión y diseño presentan. Es necesario, en primer término, recordar que a la educación se le ha culpado (desde los sectores sociales y empresariales) de las responsabilidades sociales que antes no tenía. Hoy, a las competencias le son imputables las más variadas reflexiones sugerentes, ya que con su desarrollo se pretende resolver las carencias que existen en el sistema educativo. Desde las políticas públicas y las políticas educativas se considera que la formación por competencias es la panacea que dará respuesta a todos los anhelos educativos que, al parecer inéditos, no importa si son viables o no, o si se desprenden de nuevas o viejas utopías. Con base en estas reflexiones, el problema de diseñar un plan de estudios, con un enfoque basado en competencias, trae como consecuencia confusión y poca claridad entre los profesores y alumnos, dado que las competencias siguen siendo un asunto muy discutido, pero poco resuelto en el ámbito de la educación.

Los trabajos desarrollados por Díaz Barriga, F. y Rigo (2000), Plazola (2003), Alvarado (2011), Zabalza (2004) analizan algunos planteamientos que sirven de base para la comprensión de los significados que se construyen sobre la formación por competencias en un *curriculum* oficializado. Los planes y programas de estudio de las nuevas reformas para la educación básica, normal y media superior, se constituyen en un eje problematizador acerca de las dificultades que se enfrentan en la implementación del currículo oficial.

### *Enfoque por competencias*

El enfoque teórico de la formación basada en competencias es el que se asume en los trabajos analizados. En ellos se alude al concepto en sí mismo, razón por la cual la sustentación teórica se construye desde su propia definición. La postura que asume un *curriculum*, tocante a la conceptualización del término, es determinante para identificar las posibilidades de su implementación. Al respecto, Díaz Barriga, F. y Rigo (2000) comentan que las competencias, es decir, la formación por competencias ha traído al sistema educativo una falta de claridad que ha complejizado el proceso de enseñanza en la escuela. Plantea que el modelo tiene sus orígenes en los países industrializados, en los años sesenta y se expandió a todo el mundo. El modelo ha ganado terreno y los sistemas educativos lo han asumido de manera sobrevalorada. Tiene múltiples interpretaciones en los diferentes niveles educativos. “Creemos que hay en esta iniciativa ideas relevantes y de largo alcance que merecen tanto la atención reflexiva como su puesta a prueba en la realidad de la formación profesional mexicana” (Díaz Barriga, F. y Rigo, 2000: 78).

Los trabajos desarrollados con base en el análisis de planes de estudio por competencias (Plazola, 2003) coinciden en que la construcción histórica del concepto de competencias, en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas, es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. Esta característica se ha visto como una confusión sobre las competencias. Bustamante (en Tobón, 2004) señala que en la construcción histórica del concepto radica el acierto y las bondades del enfoque de competencias, ya que su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y el enfoque se nutre de diferentes aportaciones, que hace que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano, tanto en las organizaciones

educativas como en las organizaciones empresariales, que facilita la articulación de la educación con lo social y lo económico. Desde esta perspectiva, puede decirse que la noción de competencia no proviene ni de un solo paradigma teórico ni de una sola tradición psicopedagógica, su uso y aplicación específica se da de acuerdo con las necesidades y orientaciones que cada autor considera. De ahí que, el concepto de competencia se convierta en un campo fértil para la discusión en aras de responder a las necesidades de cambio, tal como se vive actualmente.

Para dar respuesta a este tipo de discusiones, en la implantación de las reformas educativas se ha intentado asumir una noción de competencias con base en el nivel educativo de que trate; tal es el caso actual de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y la adopción del enfoque por una gran cantidad de IES (SEP, 2011).

### *Experiencias de estudios sobre formación por competencias y tutoría*

En la actual reforma a la educación media superior (RIEMS), en la que se privilegia la formación por competencias, de manera radical ha cambiado la conceptualización del profesorado en torno a lo que significa la docencia y la tutoría. Plantear los 'cómo' durante la formación por competencias ha requerido, en cada una de las escuelas de este nivel educativo, modificar el nexo centrado en el aprendizaje, a fin de perfilar un estudiante que interactúe a lo largo de su formación académica y social, que afine su sentido de responsabilidad, creatividad y liderazgo en los entornos social y profesional. Así, en el sistema de formación por competencias, la tutoría es parte fundamental en la configuración de los egresados del bachillerato.

Es necesario problematizar dicha situación, en la que los programas de cada asignatura plantean los propósitos de ésta y describen las competencias a lograr a lo largo del semestre o periodo correspondiente. ¿Qué es lo que saben los profesores acerca de las estrategias didácticas que deberán diseñar para lograr los aprendizajes? Si es que lo saben, ¿cómo resuelven los problemas que implican la planeación y la instrumentación didáctica? ¿Quién o quiénes forman parte del cuerpo colegiado o grupo de apoyo técnico que les orientará para resolver los problemas que se susciten durante la enseñanza? ¿Para qué se realiza la tutoría? ¿De qué sirve esta actividad en el desarrollo de la docencia? (Alvarado, 2011). Todas ellas son preguntas que de diversas maneras han sido estudiadas por los



investigadores educativos, pero que en la práctica no han resuelto la totalidad de las dificultades que presenta la práctica docente.

Alvarado (2011: 98) señala en “la formación de tutores ante los retos de la reforma al bachillerato” que la enseñanza basada en competencias, dentro de la formación profesional, “es un concepto innovador, ya que se enfrenta a planteamientos tradicionales educativos, aunque no novedoso, ya que se aborda este concepto desde hace varios años en el ámbito teórico pedagógico”.

Zabalza (2004) considera que la formación por competencias pretende superar la concepción de la educación como mero transmisor de conocimiento o habilidades, al convertirla en una herramienta para generar capacidades, aptitudes, valores, capacidades laborales y habilidades adaptativas, entre otros. La formación debe promover en el alumno destinatario la generación de competencias específicas, necesarias para el desempeño de una determinada función. Con base en la aceptación de lo que se entiende por competencias (consensuada o no), por parte de los actores educativos, encargados de la implementación, se ha intentado avanzar en la construcción del modelo pedagógico. De esta manera, las IES propician y han mantenido una línea de comunicación y cooperación entre ellas, lo cual les permite compartir la experiencia de académicos reconocidos en el tema para la impartición de talleres y diplomados en formación por competencias, actualización de profesores y otros temas afines.

El *currículum* que se diseña para favorecer el desarrollo de competencias requiere un profesorado que cuente con un perfil *ad hoc* al plan de estudios, y por ello empiezan a realizarse investigaciones y estudios en materia de programas estructurados, con base en el enfoque de formación por competencias, identificando las necesidades de formación del profesorado implicado, el seguimiento de algunas propuestas implementadas y la generación de propuestas para incorporar desde el *currículum* dicho enfoque de formación. El docente juega un rol muy importante en el ámbito educativo, y su desempeño como profesor será un indicador para que el alumno desarrolle las competencias esperadas. En relación lo anterior se puede visualizar el estudio de Plazola (2003) sobre la formación de competencias didácticas en los nuevos maestros normalistas.



### ***Las competencias y su planteamiento metodológico-investigativo***

Las metodologías utilizadas para el desarrollo de los estudios que conforman esta categoría son de corte cualitativo. Los métodos e instrumentos para obtener la información se corresponden con el propio paradigma y se centran en la observación de procesos, en la aplicación de cuestionarios, identificación de competencias. La posición teórico-metodológica de los trabajos realizados en el apartado, se orientan con el desarrollo de competencias. Otros estudios se orientaron con los esquemas narrativos para identificar las competencias que se dominan.

### **Las reformas universitarias y la importancia de la formación y la actualización docentes**

Los estudios realizados en las universidades giran en torno a la conformación de nuevas líneas de investigación que se desarrollan en el país, referidas, por una parte, a la identificación de los principales obstáculos a los que se enfrentan las reformas, los programas reformulados o los planes de estudio rediseñados e implementados y, por otra, a los aspectos que han favorecido propuestas exitosas. De esta manera, la educación debería dar respuesta a las exigencias sociales de una nueva época y egresar profesionales educativos que conozcan su realidad y contribuyan a darle solución a sus problemas, desafíos.

Para algunos estudiosos del tema (Díaz, Medina, Lugo y Ángeles, 2008) es importante poner en marcha un proceso de reingeniería, destacando en ello el impacto de los cambios y los efectos culturales; pero, para otros, se requieren cambios en los profesores durante los procesos de intervención educativa. Los autores problematizan la importancia de la formación de profesores para llevar a cabo las reformas. En dicho proceso de problematización se pregunta acerca de ¿cómo se modifican las habilidades docentes y sus actitudes ante las reformas?; ¿cómo se mueven las estructuras mentales de los actores (directivos, profesores, gestores) cuando se encuentran en procesos formativos durante las diversas modificaciones curriculares?

En los estudios referidos a las reformas educativas de las instituciones y en los cambios en el *currículum* (que demandan otros saberes del profesorado), hace falta analizar la pertinencia de la implementación de los nuevos planes de estudio.

### *Problema de la formación y la actualización en las reformas universitarias*

En esta categoría se detectó un problema relacionado con la falta de investigaciones sobre las propuestas curriculares y los cambios dentro de las reformas educativas. Los acercamientos a la realidad en la que ocurre la implementación de cambios y reformas en el *currículum*, desde cada uno de los estudios, muestra un panorama desalentador cuando se contrasta con las pretensiones de inicio de los que se parte en una reforma.

### *Planteamiento teórico de las reformas curriculares*

Las reformas y el cambio curricular son elementos que aluden a una serie de interacciones y formas en que se pueden integrar los componentes de un sistema educativo para lograr un fin determinado, Guarro (en Lugo, 2008). Este autor explica las nociones de reforma y cambio curricular en dos planos: nociones que apuntan a intencionalidades —como es el caso de la reforma—, y el espacio de las realidades, elementos que tienen que ver con la implementación de esas intencionalidades y donde generalmente se aplica términos como cambio cuantitativo o cualitativo, mejora y éxito. Las intencionalidades pueden aplicarse a planes de estudios muy elaborados y complejos, relacionados con aspectos que aluden a la delimitación de presupuestos sobre funciones y características de cómo debería ser un sistema educativo, hasta presupuestos sobre las actividades y aspiraciones del docente y cómo éste pretende mejorar su actividad en el aula.

No todas las intencionalidades llegan a transformarse en realidades, y en ocasiones suelen mezclarse y prestarse a contradicciones. En este caso, las intencionalidades deben referirse a las reformas, mientras que en el ámbito de la realidad educativa es más conveniente utilizar el término de cambio operado y efectivo. Con base en los planteamientos del mismo autor puede establecerse que el término 'reforma' se entiende como la expresión de intenciones y proyecciones sobre lo que deberían realizar las instituciones educativas. Lo cual puede equipararse al planteamiento de otros teóricos cuando se señala que en el caso de las reformas curriculares, las transformaciones deben plantearse a nivel estructural con la finalidad de lograr la reforma académica (Lugo, 2008).

### *Experiencias de formación docente y reformas curriculares*

Méndez, Zenteno y Aguirre (2009) explican la dificultad que existe cuando se habla del éxito en la práctica docente, puesto que el éxito se encuentra condicionado por diversos factores.

El trabajo de investigación tuvo como objetivo identificar los elementos de planeación que con mayor frecuencia utiliza el docente para el diseño de sus cursos en el Colegio de Postgraduados (CP), institución de posgrado en Ciencias Agrícolas. Para obtener la información se aplicó un cuestionario a profesores de Puebla, Veracruz y Tabasco. A partir de los resultados, de manera general se concluyó que el docente realiza una planeación de sus cursos con base en un enfoque tradicional, determinado, en gran medida, por su formación disciplinar y la naturaleza propia del posgrado (técnico agronómico), por lo que se requiere establecer un proceso de actualización continua en temas de educación y, en particular, de diseño curricular.

Chávez (2007) llevó a cabo un estudio acerca de los programas de posgrado en educación del estado de Chiapas. Menciona que actualmente en esa entidad los posgrados en Educación han cobrado importancia, debido al propio reclamo institucional en torno a la profesionalización de la docencia, que obliga a los docentes, de los diferentes niveles, a buscar alternativas para su formación, y de alguna manera garantice la eficiencia de los procesos y el profesionalismo del actuar del maestro frente a su grupo o en sus diferentes ámbitos de acción. Pone énfasis en que los estudios de maestría en educación se han convertido no sólo en una necesidad sino en una exigencia que, de no ser cumplida, llenará de obstáculos el desarrollo del profesional de la educación. En el estado de Chiapas han proliferado los programas de maestrías y especialidades, en su mayoría ofertadas por instituciones privadas que, seguramente, han tenido como principio la profesionalización docente, pero que su oferta no ha logrado cubrir las necesidades reales a partir de los problemas educativos en Chiapas.

Por otra parte, Zamarripa (2010) desarrolló una investigación sobre la implementación del currículo oficial en el nivel de educación media superior. Su estudio se relaciona con las construcciones teóricas que tienen los profesores sobre el *currículum* cuando participan en un proceso de formación participativa. En este trabajo se recupera la experiencia docente y la formación de los profesores de bachillerato con respecto a la manera como construyen el *currículum*

formal. Su importancia radica en los aportes que se hacen al campo sobre la planeación curricular.

Méndez, Zenteno, y Aguirre (2009) realizaron un estudio sobre las nociones y el significado de *curriculum* que tienen los profesores de una escuela preparatoria particular.

En los estudios de Zamarripa (2010) y Méndez, Zenteno y Aguirre (2009) se encontró coincidencias con la manera de entender el *curriculum*. Éste es concebido como un proceso que integra teorías educativas, modelos pedagógicos y lineamientos didácticos, así como principios de la política educativa y, de manera analizada y reconstruida, elementos del desarrollo sociohistórico.

Espinosa (2008) advierte la importancia del trabajo colegiado en las escuelas normales de Veracruz, con relación a la evaluación de su plan de estudios, específicamente de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Este trabajo enfatiza la conceptualización del término trabajo colegiado y expone el proceso seguido en la evaluación interna y externa del actual plan de estudios. Se sigue la misma ruta de análisis en las investigaciones y estudios realizados sobre el tema del *curriculum* y la formación docente que abordan el trabajo colegiado de las escuelas normales en relación con la evaluación de su plan de estudios. El éxito del trabajo colegiado se enmarca en la reforma a los planes de estudio de la educación normal, puesta en marcha en 1997, en la licenciatura en Educación Primaria y, en 1999, en las licenciaturas de Educación Preescolar y Secundaria. También en la de Educación Física en el 2002 y en la de Educación Especial en el año 2004.

La evaluación que del plan de estudios haga el cuerpo colegiado, debe partir de preguntas acerca de qué se hace en las instituciones para formar a los nuevos profesores. Por ejemplo: ¿proponen acciones que traten de solventar las deficiencias en la formación docente? Las respuestas pueden ayudar a mejorar las estrategias para el diseño de nuevos programas de formación y actualización docente.

En los colectivos de docentes se debe analizar los resultados de las evaluaciones (las que realiza el CENEVAL y las que se realizan de manera interna), con un espíritu crítico, exigente, lejos de cualquier complacencia, comprometidos con la formación de los nuevos docentes de educación básica (Espinosa, 2008).

Hasta aquí, podría puntualizarse el hecho de que los procesos de evaluación de los planes de estudio no son suficientes para conformar un estado de arte real sobre los impactos de las reformas educativas en el país. Lo anterior demanda la búsqueda de nuevas alternativas que permitirán el desarrollo de planes de estudio específicos, acordes con las características propias de la universidad o institución,

con la composición de su profesorado, con la oferta de estudios y con los procesos de gestión e innovación.

## Balance

Lo relacionado con las reformas educativas fue un tema recurrente, sobre todo las que presentan una reformulación a partir de incorporar propuestas de innovación y cambio, las cuales se ven fuertemente influidas por las políticas educativas y las tendencias macrosociales en el desarrollo educativo de la mayoría de los países de América. Este campo se organizó desde el análisis de las investigaciones localizadas y con base en dos ejes de cambio: el impacto en la innovación curricular y la formación y práctica docente.

El material obtenido sumó más de 150 producciones de las cuales se seleccionaron 20 libros, 18 ponencias, 13 artículos de revistas, 10 informes de investigación, 5 artículos en línea y un capítulo de libro. Puede decirse que los trabajos recopilados plantean la esencia del cambio en el *currículum* y que la tarea docente es considerada cada vez más compleja. En la mayoría de esas producciones se identifica los siguientes rubros: referentes, retos del diseño, aplicación, nuevos perfiles del profesorado y factores de confrontación. Los estudios inician con referentes que se reducen a dos o tres párrafos en los cuales teóricamente se apoyan las indagaciones, ya sea de autores reconocidos a nivel nacional o internacional o bien, de aquéllos que en el ámbito local sirven de orientación. Por otro lado, los textos más estructurados comprenden un análisis más profundo que contiene ideas y nociones conceptuales de las teorías, así como posiciones teóricas. En este caso, se observó en tesis de maestría, pues de entrada es un espacio exigido en el formato de presentación de la investigación, por ser una producción científica.

En cuanto a los retos del programa, así como su aplicación, por lo general los trabajos aluden a experiencias de implementación y explican las diversas estrategias que se siguieron. En otros estudios se plantea los aspectos que no fueron considerados en las reformas curriculares y que demandan otro tipo de sujetos que establezcan los cambios, para lo cual se requiere precisar los perfiles de los actores sociales. Aquí se presentan los factores de confrontación, con el fin de establecer por qué suceden cambios o dificultades, qué hacer para desarrollar las propuestas curriculares y que además éstas resulten exitosas.

Considerando un punto de vista más amplio, se incluyeron otras investigaciones que, a juicio personal, van más allá del análisis de lo realizado. Tal es el caso de Castañeda (2004), Díaz (2008), Díaz Barriga, F., (2003) y Lugo (2008), quienes, sobre el estudio del *currículum* y la formación, aportan elementos clave como: cuestionamientos acerca de las estrategias para aplicar las políticas, identificación de discrepancias, potencialidades y niveles de concreción de las innovaciones, revisión crítica de las repercusiones en el desarrollo de la formación, nuevas formas de asumir los discursos, los procesos de formación y el desempeño docente.

Los diecinueve trabajos de investigación (tesis) considerados en este estudio, explican cómo las reformas educativas influyen en las condiciones estructurales del sistema educativo. El currículo oficial orienta el discurso y permea la implementación del cambio. En este caso, las reformas son los discursos de poder que transitan entre lo ideal y la realidad, por lo que se transmiten mensajes ideológicos que se ven concretados en las políticas educativas. La mayoría de los trabajos (52) coinciden en que las reformas pueden significar avances progresivos cuando la intención es extender el derecho a la educación, la democratización de la enseñanza y la equidad social.

Autores como Álvarez (2008), Ávila (1997), Teutli (2002), Martínez, Ortiz, Santillán y Vilorio (2009) y Arceo, García y Vega (2009) consideran que las reformas y los cambios curriculares para la formación de profesores dificultan los procesos innovadores, dado que representa una regresión respecto al modelo social, institucional, pedagógico o formativo. Cuando esto ocurre, los modelos educativos se enfrentan con serios problemas para incorporar los cambios y en lugar de lograr mejoras se crean serias regresiones que, entre otras cosas, dan lugar al estaticismo del trabajo docente, así como a dificultades en la evaluación institucional y a problemas de evaluación.

Estudios como los de Lugo (2008), Díaz (2008), Schmelkes (1998), Barrón (2005), Rosario y Espinosa (2005), Yurén y Romero (2008) permiten avanzar hacia otra arista y apoyan el pensamiento de que los factores de orden estructural, epistemológico y cultural, condicionan y determinan el porvenir de las reformas universitarias. En esta línea se inscriben las aportaciones de autores que en sus investigaciones ponen de relieve que la transformación educativa en las universidades es necesaria y posible. Las reformas van íntimamente ligadas con las innovaciones y la formación docente; por consiguiente, debe proponerse modelos y diagnósticos que dan forma a sus ideas. Tal es el caso de lo planteado en el estudio de Angulo y Orozco (2007), Lara (2007), Castañeda (2004), Esparza y Blum

(2009) y García (2004). La formación que requiere el profesorado, cada día debe ser un motivo para reflexionar e instrumentar, desde la teoría y desde la práctica, las experiencias que las instituciones de forma exitosa han implementado. Entonces, cabe preguntarse: ¿las reformas mejoran las prácticas educativas del profesorado, favoreciendo procesos de aprendizaje a partir del papel protagónico de los alumnos? La concepción y el diseño del currículo, la organización y gestión del centro escolar, el liderazgo de los equipos directivos, la aceptación e implicación de los agentes educativos o la formación del profesorado, son aspectos que deben estar ensamblados para que la innovación sea consistente y sostenible. El mérito está en sostener las innovaciones y preguntarse por qué se hacen y con qué facilidad. Desde este punto de llegada se integra al análisis la necesidad de trabajar desde la interdisciplinariedad y transversalidad para tejer espacios, saberes, complicidades y querer en una misma dirección. El proceso de incorporación de la transversalidad trae consigo una serie de implicaciones que pueden convertirse en limitaciones, según aprecia Medina (2008). En la práctica, la transversalidad supone la aceptación de una función ética en la formación profesional que complementa a la científica.

En algunos casos los temas están determinados por situaciones socialmente problemáticas que llegan a convertirse en ámbitos prioritarios; en otros, los temas ayudan a definir los rasgos de identidad de la institución educativa a partir de una visión muy particular sobre la tarea educativa. Otro grupo de aportaciones se centra particularmente en la necesidad de una formación como instrumento para influir en el cambio docente. Los estudios que se han reunido sobre la formación y el *currículum* no se orientan de manera contundente a la explicación teórica del uso del término. Por otra parte, tampoco existen conceptos que como sustento argumenten la conformación, estructuración, diseño o reestructuración de un *currículum*, como en el caso de la teoría deliberadora del *currículum*, surgida a partir de las ideas de Joseph J. Schwab. La influencia de esta teoría y de este autor ha repercutido poco en el mundo de habla hispana. En la formación de profesores, el *currículum* pasa por un periodo de reestructuración y debate, como sucede con otras disciplinas pedagógicas. ¿Qué necesita enseñarse a los futuros profesores y cómo debe de hacerse? ¿Qué espera la sociedad de los profesores? Estas son preguntas difíciles de responder, dificultad que crece a medida que se dibujan las implicaciones que tienen dichas respuestas.

En el marco teórico de la educación, enfocarse en los temas centrales sigue siendo un aspecto primordial. La teoría del *currículum*, según se entiende en el

mundo anglosajón, analiza todas esas preguntas. Tal como se presentan el *currículum* y la formación del profesorado en las complejas instituciones sociales y culturales de la escuela, el *currículum* está en permanente cambio y debe ajustarse. Lo que se busca dentro de la teoría del *currículum* son estructuras para un pensamiento reflexivo y planificador sobre la mejora de los currículos y de la enseñanza en el mundo real.

A partir del planteamiento de no seguir considerando a la formación como algo periférico, desligado del centro de la tarea de formarse, surge una orientación insertada en el *currículum*, con un enfoque estrechamente vinculado al proceso educativo. Esta nueva concepción de la formación, que se desprende del análisis de más de la mitad de los trabajos recopilados, está basada en las teorías del desarrollo del *currículum* flexible. Se considera que no es fácil hablar de formación en el *currículum* escolar, porque hay una serie de aspectos que han de tenerse en cuenta cuando se habla de implantación de modelos, reformas y planes de estudio, entre otros.

En general, los esfuerzos de las instituciones para transformarse y adaptarse a los cambios del mundo globalizado han sido importantes, pero dentro del sector educativo todavía no se logran los propósitos de las reformas del Estado.

Los cambios en los modelos organizacionales deberán permitir el cambio de los perfiles académicos, tanto de docentes como de investigadores, ya que se requiere un nuevo profesional de la educación con conocimientos profundos sobre su área y con habilidades docentes para generar procesos de aprendizajes significativos.

En el currículo del nivel de educación básica y normal se señala como prioritario el establecimiento de políticas institucionales respecto a la incorporación a la docencia, con base en un estudio sobre las posibilidades de la evaluación de sus competencias didácticas y profesionales. Para profundizar en el campo del conocimiento a través de la investigación será necesaria la participación permanente en el análisis colegiado de los programas educativos de cada nivel. La integración de redes o comunidades de conocimiento y de aprendizaje son clave para desarrollar investigación sobre el propio trabajo docente y profesional orientado al desarrollo humano, al crecimiento personal y emocional.

Desde los aportes de Medina (2008), la incorporación de los temas transversales del currículo plantea un gran desafío a los actores del proceso educativo, pues demanda un cambio en la forma de entender y operar su lógica de construcción y desarrollo. Insiste en adoptar los nuevos enfoques para el diseño de



planes de estudio, con base en formas integradas y con alternativas de continuidad horizontal y vertical que orienten la selección y organización de contenidos. Una visión diferente sobre la práctica educativa es lo que se requiere para llegar a la reflexión y el cuestionamiento, asociados al rigor de los contenidos disciplinares.

Los planteamientos anteriores, cimentados en las propuestas actuales del Estado, respecto a cada uno de los diferentes niveles educativos, constituyen un avance importante para lograr una nueva formación que sea adecuada al tipo de cambios y transformaciones de las sociedades del conocimiento que nos demanda el mundo global, al tiempo que la educación vaya encaminándose hacia la formación de individuos innovadores y con alta capacidad de respuesta a las demandas y necesidades sociales.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado Nando, Maritza (2011). “Los retos del profesorado ante la reforma integral del bachillerato. Un modelo de formación”, en *Memoria electrónica del 2º Encuentro Nacional sobre el Bachillerato en México*, IDIEI, Guadalajara, México.
- Alvarado Nando, Maritza (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*, México: Universidad de Guadalajara.
- Álvarez Herrera, Francisco; Laura Álvarez Sánchez; Rosa Diana Hernández Palacios; Luiza Pizeta Andrade y Carmen Lilia Sánchez González (2003). “Estudio exploratorio de cuadros profesionales de egresados de la FES Zaragoza UNAM”, en *Syndesis-z*, núm. 12, México: UNAM Zaragoza, pp. 3-9.
- Álvarez Herrera, Ángel Francisco; Carmen Lilia Sánchez González; Leticia Orozco Cuanalo y Willebaldo Moreno Méndez (2006). “Educación y valores en la profesión odontológica”, en Ángel Francisco Álvarez Herrera, *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los Estudiantes Universitarios y del profesorado*, tomo I, México: UNAM Zaragoza y Gernika pp. 58-74.
- Álvarez Herrera Ángel Francisco (2008) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los Estudiantes Universitarios y del profesorado*, tomo I, México: UNAM Zaragoza y Gernika.
- Ángeles Gutiérrez, Ofelia (2008). “Temas transversales: retos para su incorporación al currículo”, en Elisa Lugo Villaseñor, *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: ANUIES y Casa Juan Pablos, pp. 53-66.

- Angulo Villanueva, Rita; Bertha Orozco Fuentes (2007). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México: UAG y Plaza y Valdés (Colección Educación: debates e imaginario social. Serie *Curriculum* y Siglo XXI).
- Aguilera Moreno, Maricruz (2006). “Significado, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de inglés durante las prácticas docentes del último año de formación”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Arceo Guzmán, Mario; Arturo García Rillo y Lizeth Vega Mondragón (2009). “Análisis comparativo del currículo médico de 1985 y 1995 de las Facultades de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Arredondo, Víctor; Ruth Mercado (1994). “La situación de la psicología educativa en México”, *Formación y práctica profesional del psicólogo educativo*, México: UNAM, pp. 28.
- Aroche Sandoval, Susana Araceli (2003). “Formación crítica para la innovación educativa en el *curriculum* de licenciatura en educación plan 94: una experiencia de docencia en la UPN”, Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, México.
- Auges Flores, María del Rosario (2005). “Integración educativa y formación docente: La Universidad Pedagógica Nacional 241 y la licenciatura en educación, 1994”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2002). “Identidad normalista. Antes y después de la implantación de la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)”, Maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, México.
- Ávila Suárez, María del Carmen (1997). “El *curriculum* de la educación normal: entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes”, Maestría, ISCEEM, México.
- Ayala, G. María de Jesús (1994b). *El informe docente. Un elemento para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El caso del CRUSE* (manuscrito no publicado), México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Ayala G. María de Jesús (2007). “La formación docente como estrategia de intervención curricular”, en Angulo Villanueva, Rita y Bertha Orozco Fuentes, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México: Plaza y Valdés (Colección Educación: debates e imaginario social. Serie *Curriculum* y Siglo XXI), pp. 328-357.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avances de la educación superior. Elementos de diagnóstico propuestas*, México: ANUIES.

- Barrón Tirado, María Concepción (2004). "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares" *Curriculum y actores. Diversas Miradas*, México: UNAM y CESU, pp. 117-136.
- Barrón Tirado, María Concepción (2005). "Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa", en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 93. México: UNAM y CESU, pp. 65.
- Barroso Bravo, Ramsés (2011). "La educación normal en México: una aproximación a partir del análisis de los planes de estudio y de la realidad de los actores", Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Bassa Martín, Ramón (1997) "Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1, (0), España (en línea). Disponible en: [www.3.uva.es/aufob/publica/actas/viii/ei01bass.pdf](http://www.3.uva.es/aufob/publica/actas/viii/ei01bass.pdf), [consulta: 19 de febrero de 2011].
- Block Sevilla, David (2004). "La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 2, México: COMIE, pp. 21-28.
- Bravo Silva, José Luis; Luis Roberto Domínguez Aguirre; Candelario Fernández Agraz y Juanita Martha Elena Correa Reyes (2006). *Análisis de congruencia interna y externa de las carreras que se imparten en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta*, México: Instituto Tecnológico Superior y Secretaría de Educación Jalisco.
- Cabrera Pérez, Ma. Cristina Alejandra (2007). "Desarrollo humano en la construcción del papel docente del maestro de educación primaria. Una propuesta al *currículum* de licenciatura", Maestría, Universidad Iberoamericana, Puebla, México.
- Cardona Silva, Ana Gloria (2005). "La propuesta axiológica del Colegio de Ciencias y Humanidades. Su modelo pedagógico y curricular como marco a la formación en valores de los alumnos en los talleres de lectura, redacción e iniciación de la investigación documental", Maestría, UNAM Aragón, México.
- Carlos Guzmán, Jesús (2004). "La formación profesional del psicólogo educativo en México", en *Sinéctica* núm. 25, México: Iteso, pp. 3-13.
- Cásares García, Pilar (2006). "Valores y currículo: una propuesta para educadores", en Ángel Francisco Álvarez Herrera, *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los Estudiantes Universitarios y del profesorado*, tomo 1, México: y UNAM Zaragoza y Gernika, pp. 15-26.
- Castañeda Figueiras, Sandra (2004). "Estudio exploratorio de la formación del licenciado en psicología en México", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 21, núm. 2, México: UNAM, pp. 131-141.

- Castillo Villagómez, Rebeca (2008.) “El acompañamiento pedagógico en la formación inicial del docente de educación especial”, Tesis de especialidad, Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, México.
- Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México: SEBYN y SEP (Colección Cuadernos de discusión 16: Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica).
- Chávez Bonfil, María del Carmen (2010). “La reforma curricular y prioridades en la formación docente”. *Congreso retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI*, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz.
- Chávez Moguel, Rosario Guadalupe (2007) “Los programas de posgrado en educación en Chiapas. Una mirada desde los indicadores de calidad del CONACYT”, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Díaz Barriga Canales, Ángel (1993). “Estados del Conocimiento” *Cuaderno* núm. 14, 2º, México: COMIE, pp.60-75.
- Díaz Barriga Canales, Ángel (2008). “Temas de debate en la innovación educativa”, en Lugo Villaseñor Elisa, *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: ANUIES.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1993). “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 21, México: ILCE, pp. 19-39.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; Marco Antonio Rigo (2000). “Formación docente y educación basada en competencias”, en María de los Ángeles Valle Flores (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México: UNAM, pp. 77-104.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). “International Handbook of curriculum research” en *Perfiles educativos*, vol. XXV, núm. 101, México: UNAM, pp. 102-104
- Díaz Villa, Mario. (2008). “Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones”, en Rita Angulo Villanueva y Bertha Orozco Fuentes, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México: UAG y Plaza y Valdés (Colección Educación: debates e imaginario social. Serie *Curriculum* y Siglo XXI), pp.63-90.
- Estrada Flores, Roselia (2008). “Los sujetos en la construcción de nuevos significados en la identidad de género en educación preescolar”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Estrella Valenzuela, Gabriel; María Teresa Ponce León (2008). *Formación y desempeño profesional de egresados universitarios*, México: UABC y Plaza y Valdés.

- Esparza Meza, Eva María; Bertha Blum Grynberg (2009). “La evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico”, en *Revista de la educación superior*, México: ANUIES, pp. 23-31.
- Espinosa Carbajal, María Eugenia (2008). “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de su planes de estudio”, en *Revista de Investigación Educativa* 7, México: Universidad Veracruzana.
- Flores Manríquez, Magdalena; Felipe Espinosa Chávez (2009). “Organización de los procesos emergentes para la actualización del docente de Secundaria en el marco de dos reformas curriculares”, *Reformas educativas con enfoque en competencias. Miradas críticas, vida cotidiana y reflexiones pedagógicas*, México: ISIDM y SEJ.
- Franco Ochoa, Julio Rafael (2005) “El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa”, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 287-309.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2007). “La intervención curricular como proceso de contacto cultural”, en Rita Angulo Villanueva y Bertha Orozco Fuentes, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México: UAG y Plaza y Valdés (Colección Educación: debates e imaginario social. Serie *Curriculum* y Siglo XXI), pp. 237-265.
- Gamboa Marrufo, Brenda Dolores (2002). “Los objetivos curriculares de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán y su relación con las actividades de servicio social”, en *Educación y Ciencia*, vol. 6, núm. 11, México: Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 25-38.
- García Ramírez, José (2004). “Acercamiento a la práctica docente en la transición de los planes de estudio, 1984-1997 de educación normal”, Maestría, DIE Cinvestav del IPN, México.
- González Fuentes, Marcela Beatriz (2004). “Diseño, aplicación y evaluación del Plan de formación profesional para el área de psicología educativa”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Hoyos Ramírez, María Guadalupe; Jocelyn Cano Rodríguez (2009). “Rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación normal”, Maestría, DENSEV, Veracruz, México.
- Ibarrola, María de (1998). “La formación de profesores de educación básica en el siglo xx” en *Un siglo de educación en México*, tomo II, México: Fondo de Cultura Económica y Conaculta.
- Íñiguez Reyes, María del Carmen, María Eugenia Trujillo Ronzón y Lucio Gómez Pazos (2007). *Fortalezas y debilidades de la formación docente. Cuadernos de didáctica 1*, México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

- Jiménez Rodríguez, Ana Claudia (2008). “La organización y desarrollo en la intervención en el contexto de la integración educativa. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Lara Bada, María Cristina (2007). “Rasgos del perfil de egreso que promueve la *curricula* de la Escuela Normal Superior Veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Maestría, Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Larrauri Torroella, Ramón (2005). “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el estado de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos/CEE*, vol. xxxv, núm. 1-2, México, pp. 19-31.
- Lugo Villaseñor, Elisa. (2008) *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: ANUIES.
- Martínez Moreno, Cecilia; José Gabriel Ruiz Andrade y Ricardo Verjan Quiñones (2009). “Incidencia de un programa de servicio social en la formación de las potencias a egresar. Caso de estudio: Facultad de turismo y mercadotecnia, UABC”, en *Memoria electrónica del 9º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: a diez años de la Declaración de París*, IPN.
- Martínez Lobatos, Lilia (2004). “El *curriculum* flexible: retos ante una formación para la innovación”, *Curriculum y actores. Diversas miradas*, México: UNAM-CESU, pp. 77-95.
- Martínez Lobatos, Lilia (2006). *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*. México: Plaza y Valdés (Colección Educación Superior Contemporánea).
- Martínez Rodríguez, Angélica Rosalva (2007). “Los modelos curriculares en odontología”, en *Memoria Electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Martínez Lobatos, Lilia; Ángel Manuel Ortiz Marín; Victoria Elena Santillán Briceño y Esperanza Vioria Hernández (2009). *Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC*, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Martínez Garrido, María de la Soledad; Bertha Laura González del Ángel (2010). “El papel del maestro normalista y la implementación del nuevo modelo curricular. Centro Regional de Educación Normal Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, en *Memoria electrónica del Congreso retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI*, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz.
- Medina Cuevas, Lourdes (2008). “Innovación curricular y formación docente: la visión de la ANUIES”, en Elisa Lugo Villaseñor, *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: ANUIES, pp. 39-52.
- Méndez Cadena, María Esther, Nadia Zenteno y Luciano Aguirre (2009). “La planeación, clave del éxito para una docencia con calidad: caso de los docentes del Colegio de Postgraduados”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Montalvo Herrera, María Elvira; José Alberto Abedaño Juárez (2010). “Docentes de la Escuela Normal ‘Juan Enríquez’, Tlacotalpan, Veracruz”, en *Memoria electrónica del 9º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad: a diez años de la Declaración de París*, IPN.
- Mora Villafuerte, Verónica (2008). “Reforma de educación secundaria: el docente y la atención a la diversidad”, Maestría, UPN, México.
- Ochoa Franco, Julio Rafael (2000). *El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa*, México: ENMJN.
- Orozco Manzo, Sofía (2007). “Reestructuración curricular de la Licenciatura en enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)”, *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Oseguera Rodríguez, Jorge; Leonardo Viniegra Velázquez (2008). “Características humanistas del médico deseadas por la sociedad”, en *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, vol. 46, núm. 2, México: IMSS, pp. 171-178.
- Plazola Díaz, Ma. del Refugio (2003). “Competencias didácticas en los nuevos maestros de educación primaria egresados del Plan de estudios 1997”, en *Revista para maestros de educación básica. Entre maestros*, vol. 2, núm. 4, México: UPN.
- Ramírez Ángeles, Héctor (2008). *Las nociones de democracia y ciudadanía en los programas de estudio de educación cívica: las tres últimas reformas en secundaria*, México: UPN.
- Rosado, Ana María (2006). “Educación y valores en la profesión odontológica”, en Ángel Francisco Álvarez Herrera, *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los Estudiantes Universitarios y del profesorado*, tomo I, México: UNAM y Gernika, pp. 36-48.
- Romero Mojica, César (2008). “El trabajo interdisciplinario en los temas transversales de secundaria”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Rosario Muñoz, Víctor Manuel; Elia Marúm Espinosa (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004)*, tomo I y II, Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Sáenz Martínez, Laura; Leonor Sánchez Pérez; Isabel Luengas Aguirre y Édgar Carlos Jarrillo Soto (2007). “Actitudes de los estudiantes de odontología de la UAM-Xochimilco frente a su Formación Profesional”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 15, Universidad Estatal de Arizona-UAM-X, pp. 1-16.
- Salazar Silva, María de Lourdes (2006). “La licenciatura en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de educación básica”, Maestría en Pedagogía, UNAM Aragón, México.



- Sánchez Lima, Leticia (2008). “Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de postgrado del CENIDET”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 145, (1), México: UAEM, ANUIES, pp. 7-23.
- Sandoval Pérez, María del Carmen (2010). Los docentes frente a la reforma curricular. Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, en *Memoria electrónica del Congreso retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI*, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*, México: SEP y SEBYN, (Cuadernos de discusión 13. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica).
- SEP (1998). *Resultados del seguimiento realizado durante el primer año de la aplicación de los programas de estudio*. Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México: SEP.
- Teutli Colorado, José Delfino J. (2002). *Seguimiento y evaluación de la aplicación del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en educación primaria*, Xalapa: BENV.
- Villegas Villareal, Ninfa Marcela (2006). “Aprendizaje de la profesión: los futuros maestros en las prácticas pedagógicas”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Yurén Camarena, María Teresa; Citlali Romero Villagómez (2008). “Los retos de la autoformación en la Universidad”, en Yurén Camarena, María Teresa, *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: UAEM/ ANUIES y Casa Juan Pablos, pp. 76-89.
- Zamarripa Valdez, Irma (2010). “La construcción del *currículum* en el bachillerato”, Doctorado, Universidad Marista de Guadalajara, México.
- Zavala Álvarez, Adriana; Elizabeth Contreras Aguirre y Lourdes García Zárate (2009). “El *currículum* oficial y vivido de la BECENE. Una valoración desde la opinión de los estudiantes de octavo semestre. El Colegio de San Luis, A.C.”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

### ***Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo***

- Braslavsky, Cecilia (1995). “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, en *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 9, Madrid, pp. 45-56.



- Braslavsky, Cecilia (1999). "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores" (en línea), UNESCO. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curriculum](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum) [consulta: 15 de abril de 2012].
- Coll, César (2001). "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación", en César Coll, Jesús Palacios y Antonio Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza.
- Educación 2000. Una perspectiva holística (en línea), Brasil, [www.2.ucs.br/carla/teorias/extos.html](http://www.2.ucs.br/carla/teorias/extos.html) [consulta: 30 de septiembre de 2011].
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós Educador.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México: Siglo XXI.
- Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del currículum*, España: Morata.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, España: Graó.
- Kemmis, Stephen. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, España: Morata.
- Luck, Heloisa (1995). *Pedagogía interdisciplinar. Fundamentos teóricos y metodológicos*, Brasil: Vozes.
- Tobón Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón Tobón, Sergio (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Schwab, Joseph. J. (1998). "Exámenes y currículum" en *Revista de estudios del currículum*, vol. 1, núm. 1, México: ISSUE, pp. 77-90.
- Shaeiwitz, Joseph A.; Wallace B. Whiting; Richard Turton y Richard, C. Bailie (2000). *The Holistic Curriculum*, vol. 83, núm. 4, vol. 83, Reprinted from Journal of Engineering Education.
- Schmelkes, Sylvia (1998). *Reforma curricular y necesidades sociales. Investigación en la escuela y cero en conducta*, España: Diada.
- Torres Santome, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*, España: Morata.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.



## CAPÍTULO 9

### FORMACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Ileana Rojas Moreno<sup>1</sup>

*Confundidos por la escala y el alcance del cambio histórico, la cultura y el pensamiento de nuestro tiempo abrazan con frecuencia un nuevo milenarismo. Los profetas de la tecnología predicán una nueva era, extrapolando a las tendencias y organizaciones sociales la lógica apenas comprendida de los ordenadores y el AND*  
CASTELLS, 2008:30

#### Introducción

La columna vertebral de este capítulo se definió a partir del enlace entre dos conceptos nodales: *Formación y tecnología*. Este vínculo fija un punto de arranque para ubicar la producción discursiva afín<sup>2</sup>, reportada durante el periodo 2002-2012. Desde nuestra perspectiva, a esta articulación puede considerársele un objeto de estudio por derecho propio si tomamos en cuenta que el núcleo de los cambios en la Cuarta Revolución Tecnológica está asentado en la tecnología de

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. En este trabajo se contó con la valiosa colaboración de José Miguel Sánchez Alemán, tesista de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, en cuanto al manejo de bases de datos, ficheros, cuadros, gráficas, referencias y revisión final del texto.

<sup>2</sup> En este capítulo se utiliza la categorización *producción discursiva*, entendida como el conjunto de documentos e investigaciones sobre el vínculo formación-tecnologías, elaborados, publicados y difundidos por autores mexicanos durante el periodo mencionado.

la información (TI)<sup>3</sup> y, ésta a su vez, nos remite a los avances y emplazamientos de las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC)<sup>4</sup>. Ambas están presentes en todos los ámbitos de la vida humana y se tornan aún más complejos los escenarios de la economía, la sociedad, la cultura y, por supuesto, la educación.

Destacados autores como Touraine (2005), Bell (2006), Castells (2008), Gibbons (1997) y Lyotard (1993), han analizado el vertiginoso desenvolvimiento tecnológico y con ello han esbozado un panorama en el que las marcas de modernidad, industrialización, posmodernidad y postindustrialización se ubican a modo de coordenadas procesuales y de temporalidad para posicionar los desarrollos científicos y tecnológicos de los siglos XIX y XX. Siglos que marcaron el tránsito de sociedades avanzadas, cuya economía estaba soportada por la industrialización y la producción de bienes de las sociedades centradas en establecer intrincadas redes de servicios y en el incremento exponencial de las tecnologías, concretamente las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC).

De acuerdo con la mirada de expertos, este panorama perfilado tan a grandes rasgos se entreteje en una perspectiva más amplia y compleja a la que algunos teóricos han denominado Aldea global (McLuhan, 1986), Era Tecnotrónica (Zbigniew, 1973), Sociedad Postindustrial (Bell, 2006), Sociedad de la Información (Castells, 2002), y Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1994), entre otras. Al rastrear estas denominaciones de épocas, encontramos como punto en común la discusión acerca de si las TIC por sí mismas mejoran sustantivamente la vida humana en cualquier lugar del mundo. Sin duda, en la práctica educativa las TIC brindan numerosos apoyos para hacer más dinámicos y flexibles los procesos formativos, especialmente si consideramos que, a partir de su incorporación al trabajo en el aula, han surgido nuevas vetas de interacción en ambientes de aprendizaje inéditos, en los cuales la comunicación mediada por recursos tecnológicos diversos continuamente plantea múltiples retos. Esta constante hace más compleja la tarea

---

<sup>3</sup> En coincidencia con Bell, Castells (2008) ubica la tecnología como el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de manera reproducible. Para el autor, las Tecnologías de la Información (TI) incluyen el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio, la optoelectrónica y la ingeniería genética.

<sup>4</sup> A reserva de ampliar esta categorización, en el desarrollo de este capítulo con las TIC se alude a toda forma de tecnología usada para generar, transformar y transmitir información, específicamente a partir de la utilización de computadoras y programas diversos.

de definir perfiles de formación, acordes con las exigencias de manejo de dichos recursos, en ambientes diversos y en constante transformación.<sup>5</sup>

Desde este encuadre, y considerando la vertiginosidad de los avances tecnológicos, así como su consecuente impacto en el ámbito educativo en nuestro país —al igual que en el resto del mundo—, es necesario el abordaje del vínculo *formación-tecnologías*, al menos en dos vertientes: a) la formación en tecnología, mejor conocida como *educación tecnológica*, en los diferentes niveles y modalidades que ofrece el sistema educativo, y b) la formación de los sujetos (docentes, alumnos, usuarios en general) para la incorporación y manejo de *tecnologías*, de TIC en este caso, al igual que el inciso anterior, en todos los niveles y modalidades educativos, a la luz de parámetros diferentes de los utilizados en el último cuarto del siglo XX. Respecto al desarrollo del presente capítulo, es a partir del anudamiento referido en el segundo inciso que hemos organizado el contenido en cinco rubros temáticos.

En el primer rubro destacamos algunas puntualizaciones iniciales para enmarcar la revisión analítica que aquí presentamos: se trata de los conceptos clave de *formación y tecnología* y sus derivaciones categoriales, incluyendo además un breve recorrido histórico de poco más de dos siglos, visto a la luz de la terminología característica de este campo, que va desde las denominaciones precursoras de la tecnologización de la enseñanza hasta las de más reciente aparición en el escenario global, las TIC, con especial énfasis en la práctica educativa en México. En el segundo rubro se destaca algunas generalidades de la producción discursiva, desarrollada en la década pasada, a modo de situar los referentes que marcaron puntos de partida de avances y, en su caso, aportaciones al campo del conocimiento educativo en este nuevo periodo. En el tercer rubro presentamos una panorámica que caracteriza la producción discursiva, analizada en términos estadísticos, a partir de datos generales básicos sobre el volumen de trabajos seleccionados. En el cuarto rubro se analizan las problematizaciones en la producción discursiva, en torno a tres cuestiones básicas: a) las miradas de corte teórico, filosófico y sociohistórico sobre la presencia envolvente de las TIC en todos los

---

<sup>5</sup> Ejemplo de este planteamiento es el tema de los estándares de competencias en TIC para docentes y el consecuente posicionamiento de la UNESCO (2008), al señalar que en un contexto educativo sólido, las TIC posibilitan la adquisición y el desarrollo de competencias informacionales, sustentables sobre la base de una formación docente no sólo disciplinaria y pedagógica, sino además de una actualización tecnológica o de alfabetización digital básica.

ámbitos de la vida cotidiana contemporánea; b) los procesos institucionales de apropiación y manejo de las TIC en la práctica educativa, y c) las propuestas de desarrollo educativo a partir de la incorporación de las TIC. Por último, en el quinto apartado se presenta el balance de la producción discursiva analizada en el periodo acotado, a partir de la valoración de los hallazgos en términos de aportes para el avance del conocimiento y las tareas pendientes, que probablemente ayudarán a definir una amplia agenda de investigación para la próxima década.

### **Elementos iniciales: definiciones y categorizaciones básicas, problematizaciones-eje y terminología**

Para este primer rubro partimos de consideraciones puntuales en torno a las nociones de base, *formación y tecnología*, señalando únicamente algunos planteamientos que, desde la perspectiva y alcances de este capítulo, nos ofrecen el encuadre básico para el análisis de la producción discursiva, seleccionada precisamente bajo este criterio de articulación y del cual se derivan categorías de análisis, problematizaciones y una terminología específica.

#### ***Formación***

La noción de “formación” nos enfrenta a un concepto complejo y multisémico, según lo muestra Ducoing (2005). Un concepto en cuya delimitación se han cruzado las miradas e interlocuciones de diversas disciplinas, que contribuyen a vislumbrar el panorama de su complejidad, más que presentar tal o cual definición, declarándola agotada de una vez por todas. En cambio, cada vez se formulan más interrogantes acerca de la naturaleza de la formación, sus fundamentos y alcances. Para efectos de este marco inicial retomamos algunos elementos conceptuales, a partir de una recuperación abreviada de intuiciones teóricas de Gadamer, Honoré y Ferry.

Gadamer (1988), en sus planteamientos asienta la formación en un contexto humanista, con lo cual cobra una dimensión más amplia y compleja, pues contempla aspectos como los siguientes: 1. Un proceso de adquisición de cultura o patrimonio personal del humano culto, mediante el cual el sujeto se apropia enteramente de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. 2. Al tratarse de

una apropiación, todo lo que ella incorpora se integra en ella y nada desaparece, rasgo que valida su carácter histórico de conservación. 3. Un concepto estrechamente vinculado con las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, ya que el ser humano no es por naturaleza lo que debe ser, y por eso necesita de la formación. 4. Una mayor significación del resultado del proceso, que del proceso en sí mismo. 5. El hecho de que la formación no conozca objetivos que le sean exteriores y que sólo sea vista como tal en la temática reflexiva del educador. Desde esta mirada, la formación queda vinculada al concepto de educación y, si bien este nexo es estrecho, se requiere diferenciarlos para ubicar sus respectivas particularidades e implicaciones.

De los aportes de Honoré (1980), retomamos sus apreciaciones sobre la formación en relación con otras denominaciones, como por ejemplo, las categorizaciones formación profesional, formación psicoanalítica, formación docente, formación en o formación para. Este señalamiento pone énfasis en el hecho de soslayar el abordaje de esta noción, como si para ocuparse de ella sólo pudiera atribuírsele sentido alguno a partir de su relación con algo específico. Siguiendo el argumento del autor, pareciera que la formación no tiene presencia propia sino en la lógica de su articulación, con un contenido específico, de la formación para algo.

También de Honoré recuperamos el argumento sobre los dos niveles separados, en principio, dentro de la formación: el nivel de la exterioridad y el de la interioridad. Por una parte, si la formación se propone como algo que el sujeto ha adquirido después de haber efectuado cierto recorrido (p. ej., una experiencia), entonces, se encuentra en el plano de la exterioridad y representa un bien que puede ser conquistado, comprado o adquirido. Pero, por otra parte, si la formación es considerada como una dimensión característica del sujeto (p. ej., una capacidad inherente para transformar en experiencias significativas los sucesos cotidianos), entonces, la formación no es algo que pueda adquirirse sino más bien una disposición que puede cultivarse y, por ende, desarrollarse. Se encuentra, entonces, en el plano de la interioridad. En nuestra opinión, más que una argumentación paradójica podría comparársele con el principio de la Banda de Moebius, el movimiento continuo de la figura que tiene una sola cara y en la cual “entramos saliendo y salimos entrando”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> La utilización metafórica de la Banda de Moebius o figura no lineal de una sola cara, refuerza el argumento siguiente: desde una mirada más detenida, el desdoblamiento de planos con fines analíticos (interioridad: sujeto-exterioridad-objeto) reclama con más exigencia la aproximación interdisciplinaria al tema de la formación. Esto, tal vez serviría como enlace entre los diferentes campos del conocimiento.

Por último, de acuerdo con Ferry (1990), el discurso sobre la formación implica elementos diversos y tiene connotaciones muy distintas, según los campos de actividad a los cuales sea referida. Para Honoré, la formación puede analizarse desde tres perspectivas diferentes, a la vez que complementarias: a) una función social de transmisión del saber (conocimiento), saber-hacer (habilidad) y saber-ser (actitud), en beneficio de un sistema económico o de una cultura dominante (perspectiva sociológica); b) un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo realiza con una doble perspectiva: la de la maduración interna y la de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias (perspectiva psicológica), y c) una institución que comprende un dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio, niveles y modalidades de enseñanza, certificaciones, espacios áulicos de la práctica educativa, con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios (perspectiva educativa).

Para el autor, la diferenciación de estas perspectivas de análisis nos deja ver que en la noción de formación se filtran también apreciaciones múltiples, a la vez que contradictorias. Esta condición resalta la necesidad de la reflexión crítica sobre el tema y, tanto por, parte de los formadores como de las instituciones educativas comprometidas para lograr la formación de los sujetos en un marco eminentemente histórico-social.

A partir de las argumentaciones anteriores, asumimos que la formación traspasa los límites de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual. Esto último, sobre la base de reconocer la importancia de aspectos tales como los avances tecnológicos o ciertos logros como la democratización y la ética. De ahí que, en el reconocimiento de la formación como totalidad, se refrende su carácter histórico como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura, además de acrecentar las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.

### *Tecnología*

De manera similar a la complejidad de la noción de formación, en cuanto a la noción de tecnología también encontramos un abanico de acepciones diversas, en principio, diferenciadas en dos niveles: a) un primer nivel que abarca los conceptos de técnica (formas de hacer, procedimientos), ciencia y conocimiento



(empírico, científico), medios (herramientas, instrumentos, aparatos, equipos, máquinas), y b) un segundo nivel referido a las formas de vinculación entre los seres humanos y la tecnología a partir de formas de enseñanza, valores entrelazados, intereses y necesidades de diversa índole (sociales, políticos, económicos, culturales, etcétera), y sus consecuentes efectos en la naturaleza y en la sociedad.

De acuerdo con Castells (2008), el paralelismo entre la aparición de la máquina de vapor y la motorización, aparejadas con la primera revolución industrial del siglo XVIII, el desarrollo de la electricidad y el motor de combustión interna, y cien años después con la segunda revolución industrial, y la presencia de la computadora y el software, allegados con la tercera revolución tecnológica, impulsada desde la década de los años cincuenta, en el siglo XX le da consistencia al argumento sobre el hecho de encontrarse la humanidad entera en un momento histórico “inductor de discontinuidad” entre los planos de la economía, la sociedad y la cultura. Siguiendo al autor, la relación histórica de las revoluciones tecnológicas revela que todas ellas se caracterizan por “su capacidad de penetración” en todos los ámbitos de la vida humana, no como un elemento externo a instalarse, sino como parte de un intrincado tejido social.

Por otro lado, para Olivé (2008) y Langner (2007) la presentación desarticulada de las nociones de técnica y tecnología, donde la técnica se relega a una condición primitiva del pensamiento creador, mientras que la tecnología es la versión posmoderna y científica de la técnica, deriva en una apreciación distorsionada que desconoce la riqueza de la técnica para la solución de problemas y la invención de objetos y procesos, depositando únicamente en la tecnología el potencial para el avance del conocimiento. De hecho, desde la última década del siglo XX se enfatiza como una constante la presencia de una relación más estrecha entre ciencia y tecnología, en un contexto amplio: el de la sociedad del conocimiento.<sup>7</sup> Esta

---

<sup>7</sup> La categorización de ‘sociedad del conocimiento’ fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y hacia la década de 1990 se redefinió para diferenciarla de otra más específica, la de ‘sociedad de la información’. Olivé (2008), a su vez, basado en Castells (2008), explica que las sociedades de la información surgen a partir de la utilización constante y de las innovaciones intensivas de las TI y las TIC. Sin embargo, información no es sinónimo de conocimiento, sino la base para el desarrollo de este último; es decir, la información es un instrumento para producir conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. Castells enfatiza que la sociedad del conocimiento no es una entidad concreta sino una utopía a la que se aspira a llegar en un tiempo no muy remoto. Por otra parte, y según cifras de J. Appleberry (1998), el conocimiento de base disciplinaria, y registrado internacionalmente, tardó 1 750

apreciación esboza un panorama inédito y sin precedentes en el establecimiento de “redes de relaciones”, a partir del cual toda agenda nacional o internacional, en torno a la definición de políticas para la atención de problemas sociales, sin duda relacionados con los avances de la ciencia y la tecnología, tiene que abordarse de manera integral y desde amplios marcos ético-jurídicos.

Sin profundizar en las discusiones que filósofos, historiadores, sociólogos y otros expertos han desarrollado, en este capítulo habremos de considerar por tecnología un conjunto de procesos y conocimientos técnicos, ordenados científicamente y considerados básicos, lo mismo para crear o diseñar bienes y servicios o bien, para resolver problemas y satisfacer necesidades de primer orden para la supervivencia (económicas, sociales, culturales, etc.), o también para facilitar la realización de múltiples actividades interconectadas entre sí, todo ello enmarcado en un contexto ético-social. Cabe destacar que esta delimitación toma en cuenta los aspectos de objeto y procedimiento, pues en forma recurrente encontramos la referencia de “tecnología” y “tecnologías” en un intento por diferenciar un campo de estudio o disciplina teórica que estudia saberes comunes a otros ámbitos del conocimiento (p. ej., Tecnología Educativa), de una aplicación específica, como sería la especialización en una rama en particular para preparar al estudiante en un manejo acotado de tecnologías importantes (p. ej., Educación Tecnológica).

En este encuadre ubicamos, entonces, la categorización de tecnologías de la información y comunicaciones (TIC), mediante la cual se abarca un espectro de formas de tecnología utilizadas para la gestión y la transformación de la información, principalmente a partir del manejo de computadoras y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger, transmitir y recuperar la información. Como tal, la información puede presentarse en múltiples formas: paquetes de datos (caracteres), conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia, gráficos y otras. Desde estos parámetros, hablar de TIC es posicionarse en asuntos sobre el manejo de las computadoras, el software y las telecomunicaciones, básicamente.

---

años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana y hasta el periodo de invención de la máquina de vapor. Pasados ciento cincuenta años (1900), el conocimiento acumulado duplicó su volumen, situación que se presentó nuevamente transcurridos otros cincuenta años (1950). Según los expertos, ahora esta condición sucede cada cinco años y se estima que para el año 2020 el conocimiento se duplicará cada setenta y tres días.

<http://sigec.cuaed.unam.mx/sitios/udtics/mod/sigec/sigec.php/1,3,3/contenido/index.htm> [consulta: 30 de junio de 2012]

### *Categorizaciones básicas y problematizaciones-eje*

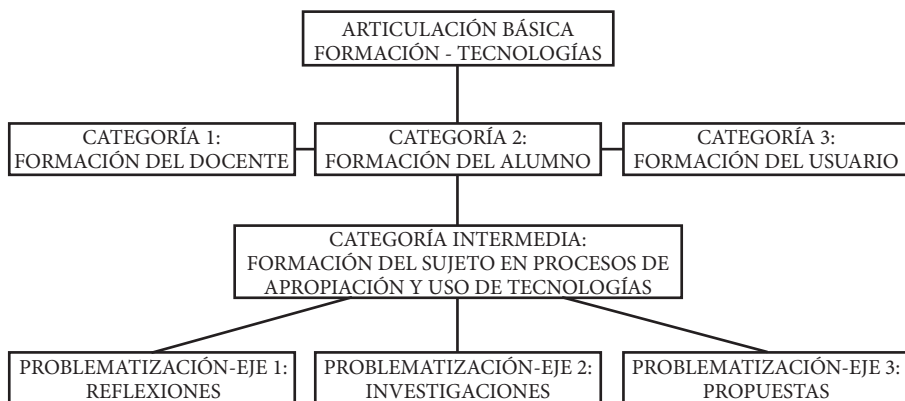
A la luz de las precisiones anteriores se plantea la pregunta: ¿hacia dónde deriva el enlace entre formación y tecnologías en la producción discursiva analizada? Para responderla consideramos la panorámica de trabajos analizados, en la cual se observa una tendencia orientada a la definición de tres categorizaciones básicas: formación del docente, formación del alumno y formación del usuario común. En las tres denominaciones el nudo gordiano se amarra con el tema-objeto de la incorporación y utilización de las TIC en el ámbito específico de la práctica educativa, pero de manera más amplia se engloba en la categoría intermedia<sup>8</sup> de “formación del sujeto en los procesos de apropiación y uso de tecnologías”. En todo caso, a partir de este esquema categorial, la mayoría de los trabajos analizados se enfocan en el “aprovechamiento de las bondades de las tecnologías”, coincidiendo con los argumentos de St-Pierre y Kustcher (2001), y sólo en documentos específicos (Amador, 2008; Castañeda, 2004; y Vázquez F., 2004) se formulan advertencias ante un problema declarado: el carácter envolvente e invasivo de las TIC, a cuya lógica se ha sometido la humanidad en su conjunto.

A partir de la categoría intermedia referida y considerando la variedad del espectro temático, ubicado en la producción discursiva de referencia, también se ubicaron líneas de argumentación o problemas-eje que permitieron una última clasificación de los trabajos en tres grupos específicos: a) las reflexiones de corte teóricos-filosófico y de índole sociohistórica y política, presentadas a modo de ensayos de base documental y no propiamente derivadas de referentes empíricos, pero igualmente valiosas por su aportación consistente, sistematizada y ponderada al campo educativo; b) las investigaciones basadas en metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, a partir de las cuales se da cuenta de los procesos de incorporación y manejo de las TIC en la práctica educativa, y c) las propuestas modélicas de desarrollos educativos específicos, sobre la base de diagnósticos de necesidades, estrategias políticas amplias y requerimientos institucionales específicos. Así, en el Esquema 1 observamos la organización del aparato categorial que define la estructura del presente capítulo.

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Buenfil (2008: 29-40), el recurso de “categoría intermedia” forma parte de las coordenadas intelectuales de la investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta), y su construcción encierra el reto de enfrentar el carácter general y abstracto de la teoría para efectuar el amarre con la especificidad histórica de un hecho o fenómeno determinado.

## ESQUEMA 1. Estructura conceptual, categorías y ejes argumentativos



Fuente: Gráfico elaborado con base en Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012).

### *Terminología ad hoc*

En el rastreo de la terminología *ad hoc* que arroja la revisión de los documentos analizados,<sup>9</sup> situamos cuatro momentos históricos que, a modo de marcas en el tiempo, nos llevan por un recorrido de largo aliento en los procesos de tecnologización de la educación: a) el primer momento con el proceso de la tecnificación de la enseñanza a lo largo del siglo XIX mexicano (Granja, 2005); b) el segundo, durante el periodo del México posrevolucionario, a partir de la presencia de la radio educativa (Roldán, 2009); c) el tercero, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, con la presencia incipiente y cada vez más afianzada de la Tecnología Educativa (Ramírez, 2006; Tapia, 2007, Rojas, 2010); y, d) el cuarto y último, con una visión crítica de los desafíos tecnológicos de la era de Internet (Amador, 2008; Buenfil, 2010), pero también con un horizonte promisorio por la innovación tecnológica aplicable a la educación (Ruiz, 2011). Con este recorrido contamos con una variedad tecnológica que da cuenta de la vertiginosidad de

<sup>9</sup> Del volumen de trabajos correspondientes a la producción discursiva de esta subárea, se ubicó únicamente siete documentos que desarrollaron un abordaje de corte sociohistórico más o menos amplio, y a partir de los cuales fue posible trazar este rastreo (cfr. Referencias bibliográficas 1: Granja, 2005; Roldán, 2009; Ramírez, 2006; Tapia, 2007; Amador, 2008; Buenfil, 2010; Ruiz, 2011).

los cambios en la práctica educativa, ocurridos principalmente entre la segunda mitad del siglo xx y la primera década del xxi, en ámbitos locales (nacionales), pero necesariamente articulados con procesos sociales, económicos y políticos de alcance mundial (global). Mediante los trazos de estas trayectorias, en múltiples niveles descritos a continuación y representados en el cuadro 1, mostramos cuatro etapas en las que se observa la emergencia y el desplazamiento<sup>10</sup> de un vocabulario representativo de cada periodo sociohistórico.

Etapa 1. La maquinización de la enseñanza en el México decimonónico. De acuerdo con Granja (2005), a lo largo del siglo xxi la presencia de la modernidad en el contexto mexicano está asentada en el sentido de la maquinización. El papel predominante de las máquinas en la vida social “se exacerbó” con la expansión de la industrialización, y el ámbito de la enseñanza no pudo escaparse de estos influjos. Por *máquinas de enseñanza* la autora reporta, mediante una investigación histórico-genealógica, un conjunto de objetos considerados verdaderas piezas de museo: el aritmómetro, la pizarra calcante, las “obritas” (cuadernillos, opúsculos y libros de formato pequeño), las cartillas y máquinas para “enseñar a escribir la letra inglesa”, el silabario mecánico, las cartas geográficas y la caja enciclopédica para la enseñanza intuitiva. La clave para analizar este primer conjunto es su ubicación como inventos de artistas (docentes), interesados por la enseñanza objetiva de las ciencias y las artes en la educación primaria.

Etapa 2. La radio educativa en el México revolucionario. A partir de una contextualización sociohistórica de corte comparativo (México-Alemania), la investigación de Roldán (2009) reporta la presencia de la radio educativa en nuestro país, y destaca las particularidades surgidas a partir de la incorporación del citado recurso tecnológico, novedoso en ese momento. De acuerdo con la investigadora, si bien en México el desarrollo de la radiodifusión fue rápido al igual que en otros países (p. ej., Estados Unidos, Alemania), el impacto social fue más limitado. Básicamente, el comparativo desarrollado por Roldán se centra en las dos radiodifusoras educativas, dada su relativa similitud institucional, que para el caso de nuestro país se refiere a la estación mexicana CZF-XFX (1924-

<sup>10</sup> Con base en la analítica de rastreo derivada de los trabajos de M. Foucault y J. Derrida, utilizamos aquí la noción de “emergencia” para aludir a procesos de formación y surgimiento de conceptos, mientras que la noción de “desplazamiento” hace referencia a las dinámicas de reacomodo en el tiempo de los significados utilizados en una producción discursiva determinada (cfr. Rojas, 2005: 56-57).

1937), fundada como emisora oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y cuya cartera de difusión de ese entonces incluía, entre otros, programas de educación rural, canto coral y gimnasia, dirigidos principalmente a los maestros rurales a modo de actualización docente. La hipótesis validada muestra que mientras en la radio alemana privaron los principios de “radioescucha autónomo” y “autoaprendizaje (sic)”, en la radio mexicana prevalecieron los principios de “redención” y “emancipación social”. No obstante las diferencias, Roldán enfatiza que en ambos casos la utilización de la radio educativa se enmarcó en un proyecto general de transformación social a través de la educación, con lo cual se sentó un precedente en la incorporación de medios de comunicación masiva en el ámbito educativo.

Etapa 3. La tecnología educativa en el México moderno de la segunda mitad del siglo xx. En este corte se ubican tres documentos, los dos primeros presentados en la modalidad de ensayo, cuyo principal aporte es la demarcación del panorama del avance de las tecnologías educativas en el ámbito educativo. En el texto de Ramírez (2006), el señalamiento sobre las tecnologías se desarrolla considerando brevemente la articulación con las políticas educativas en turno, y tomando como punto de inicio y eje principal el tema de la formación de docentes de educación básica. En el recorrido propuesto, además de los avances observables a partir de la incorporación de tecnologías novedosas en la práctica educativa (telesecundaria, sistemas abiertos, cómputo educativo, conectividad inalámbrica), resulta de interés el señalamiento abreviado sobre la transformación en los discursos oficiales sobre políticas educativas y la presencia en aumento de las tecnologías para solucionar problemas de cobertura y permanencia de la población atendida en los servicios educativos. En el texto de Tapia (2007), el recuento está más acotado aún por referirse al recurso de la televisión educativa. Para este autor, la normatividad sobre la utilización del medio en el ámbito educativo, ha sido la base de las políticas oficiales, en particular de las más recientes para atender el rezago educativo. Aquí, el énfasis está puesto en la creación de dependencias oficiales (p. ej., Dirección General de Televisión Educativa), redes de comunicación vía satélite (p. ej., EDUSAT), las propuestas educativas (p. ej., Secundaria Digital, Videoteca Educativa de Las Américas, Televisión Educativa) y los servicios educativos diversos (telesecundaria, secundaria a distancia para adultos, capacitación, promoción de la educación superior, barra educativa por televisión y radio, programas culturales diversos de arte y ciencia). El texto de Rojas (2010) muestra los aportes teóricos y metodológicos

en los estudios de la comunicación, la articulación de los procesos de educación y comunicación y su estudio como subdisciplina, así como el soporte derivado del manejo de las TIC en el desarrollo de la práctica educativa. Mediante un rastreo sociohistórico, la autora analiza el tema de la formación en el ámbito de la comunicación en el nivel universitario, intentando comprender cómo ha ido configurándose la delimitación de saberes y espacios institucionales que atraviesan el campo de la comunicación, de las TIC y de la pedagogía en el periodo comprendido entre 1951 y 2008.

Etapa 4. El nuevo protagonismo tecnológico y la trasposición didáctica del siglo XXI. En este último corte se ubica tres documentos que puntualizan algunos elementos para completar el panorama de la tecnologización de la práctica educativa en nuestro país, desde la terminología desarrollada. Esto último, al posicionar los recursos tecnológicos en un lugar protagónico del citado escenario, que deriva en una transposición observable desde diversos ángulos. En el caso de los trabajos de Amador (2008) y Buenfil (2010) se ofrece sendas lecturas de análisis crítico a este respecto. Con Amador encontramos el análisis de tendencias y desafíos del pensamiento tecnoeconómico prevaleciente en las políticas, estrategias y acciones acordadas entre los organismos internacionales y los gobiernos nacionales, con la pretensión de impulsar un modelo universal de sociedad. Buenfil, por su parte, discute algunos posicionamientos de los proyectos de educación superior, relativos al uso de las TIC, con lo cual enfatiza su condición globalizante. En ambos documentos hay al menos dos puntos de coincidencia: a) el cuestionamiento a la categorización de ‘sociedad del conocimiento’ en términos de un modelo universalizante a seguir, y b) las implicaciones teóricas, las discrepancias y coincidencias entre los enfoques europeo y estadounidense para abordar el lugar que han ocupado las TIC en las sociedades posindustriales, y las repercusiones dominantes en la primera década del siglo XXI en las sociedades dependientes. Por último, Ruiz (2011) ofrece argumentos consistentes en torno a la utilización de los avances tecnológicos en el ámbito educativo, concretamente de los entornos virtuales de aprendizaje. Según este autor, la presencia de las TIC abre las puertas a un debate en el que habrá de cuestionarse los desarrollos teórico-metodológicos vigentes, a fin de proponer nuevos abordajes sobre la instrumentación didáctica.

CUADRO 1. Trayectorias de la terminología *ad hoc* en los procesos sociohistóricos de tecnologización de la educación

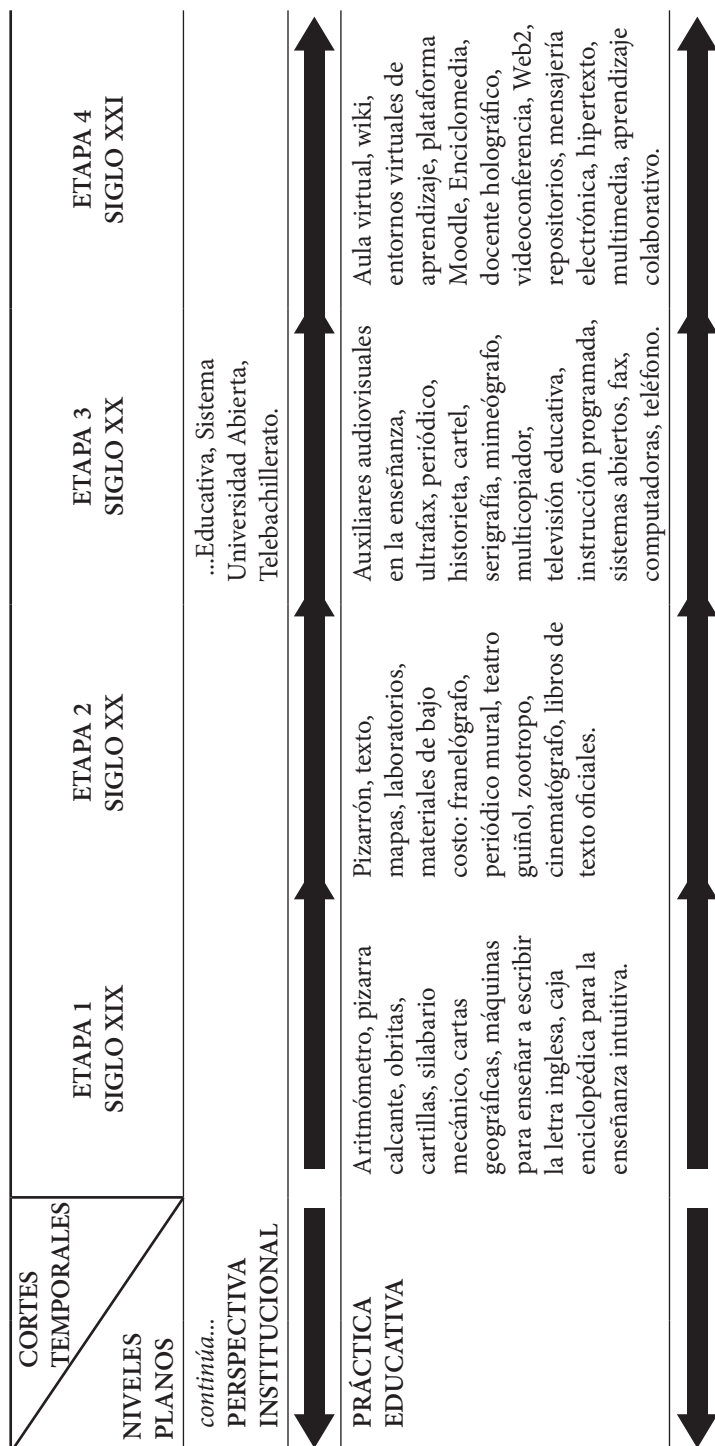
CORTES TEMPORALES	ETAPA 1 SIGLO XIX	ETAPA 2 SIGLO XX	ETAPA 3 SIGLO XX	ETAPA 4 SIGLO XXI
NIVELES PLANOS	Telegrafía, fonógrafo, electricidad, cinematógrafo, radio.	Motorización, telefonía, transistor, televisión, informática, Tercera Revolución Industrial.	Uso de la transmisión vía satélite, 1ª, 2ª, 3ª y 4ª generaciones de computadoras, Revolución tecnológica de la información, computadora, software e Internet.	Era de Internet, brecha digital, sociedad del conocimiento, sociedad de la información, ciberespacio, sociedad Red, presencia de las TIC.
PANORAMA INTERNACIONAL	Situación: La maquinización de la enseñanza en el México decimonónico. Producción discursiva: Granja, 2005.	Situación: La radio educativa en el México revolucionario. Producción discursiva: Roldán, 2009.	Situación: La tecnología educativa en México moderno de la segunda mitad del siglo xx. Producción discursiva: Ramírez, 2006; Tapia, 2007; Rojas, 2010.	Situación: El nuevo protagonismo tecnológico y la trasposición didáctica del siglo XXI. Producción discursiva: Amador, 2008; Buenfl, 2010; Ruiz-Velasco, 2011.
ESCENARIO NACIONAL				

Continúa...



<p><b>CORTES TEMPORALES</b></p> <p><b>NIVELES PLANOS</b></p> <p><b>PERSPECTIVA OFICIAL</b></p>	<p><b>ETAPA 1 SIGLO XIX</b></p>	<p><b>ETAPA 2 SIGLO XX</b></p>	<p><b>ETAPA 3 SIGLO XX</b></p>	<p><b>ETAPA 4 SIGLO XXI</b></p>
<p>Ministerio de Educación Pública e Industria (1841).</p> <p>Máquinas de enseñanza.</p>	<p>Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes.</p> <p>Secretaría de Educación Pública (1921).</p> <p>Radio educativa, radioalfabetización.</p>	<p>SEP, ILCE, UNAM.</p> <p>Telealfabetización, Sistemas abiertos de educación, Tecnología educativa, EDUSAT, Cómputo educativo.</p>	<p>UNESCO, BM, OCDE, SEP, UIES.</p> <p>Sociedad del conocimiento, Tecnología digital en la educación. Enciclopedia, Teletecnología, Educación virtual.</p>	
<p><b>PERSPECTIVA INSTITUCIONAL</b></p>	<p>Ministerio de Educación Pública e Industria (1841).</p> <p>Escuelas Normales.</p> <p>SEP, UNAM, Escuelas Normales</p> <p>Docencia. Carrera de Periodismo.</p>	<p>SEP, ILCE, UNAM. Escuelas Normales</p> <p>Telesecundaria, Docencia, carrera de ciencias de la comunicación, licenciaturas y posgrados en tecnología educativa y comunicación...</p>	<p>UNESCO, BM, OCDE, SEP, UIES</p> <p>Sistemas de educación a distancia, Comunicador multimediático, Licenciaturas y posgrados, formación en competencias tecnológicas.</p>	

*Continúa...*



## **Referentes temáticos antecedentes: los hilos de las décadas ochenta y noventa**

Conviene señalar que el vínculo *formación-tecnología*, recientemente se incluyó en el corpus de investigaciones del Área Procesos de Formación. Así, para ubicar los trabajos afines a dicho vínculo, que precedieron a la producción discursiva del periodo que aquí nos ocupa, además de las nociones de base, se utilizaron como criterios de búsqueda las categorizaciones de *tecnología educativa* y TIC. A partir de esta doble indicación, se revisaron las panorámicas de investigaciones de las décadas de los años ochenta y noventa, reportadas en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El referente temático localizado es el siguiente.

### ***Formación docente en la tendencia de la tecnología educativa (década de los ochenta)***

Este soporte ubicado en la investigación educativa de los años ochenta (Ducoing, 1996), alude a una de las tendencias predominantes en la formación de los docentes en la década de los setenta en México. La presencia de la tecnologización se ubica a partir del rastreo de los rasgos característicos de los trabajos analizados, como fueron la incorporación del esquema de objetivos (taxonomías) para la planificación y programación de la práctica educativa, los diseños instruccionales, la utilización de recursos tecnológicos (audiovisuales), entre otros elementos de corte tecnológico para el control eficiente y eficaz de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Ducoing (1996), si bien esta tendencia fue criticada acremente por diversos autores, de todas maneras prevaleció en el panorama investigativo de los años ochenta desde dos perspectivas: los trabajos apegados a la tecnología educativa y los trabajos que debatían con ella, pero continuaban en su lógica de corte predominantemente instrumental.

### *Estudios sociales de ciencia, tecnología e innovación (década de los noventa)*

Esta vertiente investigativa correspondió a los avances de los años noventa (Casas, Luna y Gutiérrez, 2003), en torno a los estudios sociales sobre ciencia y tecnología, en aspectos como ámbitos de desarrollo, políticas, contextos institucionales y enfoques. En relación con lo presentado en este capítulo, los aportes citados a propósito de la tecnología y su intersección con la investigación educativa, se ubican en los rubros de políticas públicas para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como el impacto social, económico y político de la ciencia y la tecnología como producciones desarrolladas en las universidades e instituciones de educación superior. Algunos puntos a destacar son los siguientes: 1. Las instituciones base para el desarrollo de la investigación (p. ej., Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Politécnico Nacional, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, principalmente). 2. El establecimiento de redes interinstitucionales e internacionales con países del continente americano y otras regiones del mundo. 3. Los enfoques de investigación (p. ej., de corte sociológico, de carácter econométrico sobre la adquisición y transferencia de tecnologías, de corte filosófico, histórico y antropológico, en menor frecuencia). 4. Los temas emergentes específicos en torno a aspectos como generación de conocimiento científico-tecnológico, transferencia de conocimientos y tecnologías, políticas nacionales e internacionales, impacto social y marco ético-jurídico.

### *Investigación sobre saberes tecnológicos (década de los noventa)*

Este trabajo ofrece otra arista en cuanto a la *tecnología* (Amador, 2003b), en la cual el estudio sobre las TIC se presenta —según la coordinadora del documento— como un campo de investigación de reciente creación. No obstante, la indicación de “saberes tecnológicos” y sin referencia epistémica sobre la configuración de un campo de estudio, su constitución queda sustentada a partir del volumen de trabajos y la confluencia de varios aspectos: a) el impacto de las TIC en la transformación de los procesos de producción, almacenamiento y distribución

de la información y el conocimiento en el contexto educativo; b) el desarrollo teórico y metodológico aún incipiente sobre la variedad de posibilidades de utilización y aplicaciones probadas de las TIC en el ámbito educativo; c) las entidades institucionales y espacios de encuentro a cargo de la investigación y la difusión del conocimientos sobre el desarrollo y avance de las TIC (p. ej., universidades, centros, institutos, empresas, organizaciones diversas, espacios de eventos nacionales e internacionales); d) la creación y la implantación de nuevas carreras y especializaciones sobre el surgimiento, utilización y desarrollo de las TIC; y, e) el escenario social de participación de las TIC, que cada vez es más amplio, involucrando entidades (p. ej., instituciones educativas, organismos públicos, empresas privadas), regiones (p. ej., comunidades locales, nacionales e internacionales), ámbitos (p. ej., económico, político, cultural, social, jurídico, educativo), y acciones estratégicas más y más complejas (p. ej., políticas nacionales e internacionales, proyectos, planes, normatividades, etcétera).

De acuerdo con Amador (2003b), la variedad temática de los trabajos analizados abre un amplio espectro de objetos de investigación, de los cuales destacamos aquí algunos de los más relevantes a modo de referentes para el presente capítulo, y según se indican enseguida: a) Los retos políticos, sociales, económicos y culturales derivados de la presencia de las TIC en la práctica educativa, en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos; b) el desarrollo de infraestructura y equipamiento tecnológico en espacios educativos y de investigación; c) el desarrollo de programas académicos en redes interinstitucionales de educación superior y educación básica; e) la evaluación del impacto de las TIC en sujetos (docentes, alumnos) y procesos (impacto, incorporación, manejo); y, f) La gestión de proyectos a partir del uso de las TIC, así como de propuestas teórico-metodológicas para la investigación sobre TIC.

### **Caracterización panorámica de la producción discursiva sobre Formación y tecnologías**

El marco y manejo del paquete de materiales para este campo requirió el trabajo colectivo de investigación, el cual posibilitó la construcción del referente empírico

y la definición de procedimientos de tratamiento analítico, según se muestra en los siguientes incisos.<sup>11</sup>

### *Estrategias para el manejo del referente empírico*

Por tratarse básicamente de una investigación documental, el procesamiento del referente empírico incluyó tres etapas. En la primera etapa se llevaron a cabo las tareas de búsqueda, recopilación, selección y organización de documentos bibliográficos y hemerográficos, tanto impresos como digitalizados, localizados principalmente en acervos diversos de bibliotecas personales e institucionales, librerías, casas editoriales y repositorios electrónicos, referidos en páginas web. Los criterios-guía para la selección minuciosa de documentos fueron los siguientes: a) trabajos de investigaciones concluidas o en proceso, con enfoques metodológicos diversos, de presentación abreviada o bien, *in extenso*; b) desarrollos argumentativos consistentes y reflexiones puntuales, claramente sistematizadas a manera de ensayos de base documental, y c) propuestas educativas modélicas de corte prospectivo, desarrolladas de manera rigurosa y ponderada en torno a la presencia de las TIC en la práctica educativa.

En la segunda etapa se revisaron nuevamente los materiales seleccionados para proceder a su fichado, a modo de un catálogo de fuentes, contando incluso con el manejo de un repositorio digital en red exclusivo (en Dropbox, servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube), lo cual facilitó la consulta de la documentación acopiada. Además, se diseñaron ficheros, matrices, cuadros, tablas y gráficos para sistematizar y presentar la información en datos numéricos e indicaciones de textos abreviadas, a modo de combinatorias posibles de agrupación de insumos que dieron forma a una base de datos específica (*cfr.* Rojas y Sánchez, 2012). En la tercera y última etapa, previa a la valoración y jerarquización de los trabajos por sus aportaciones empíricas, teóricas y metodológicas, se definieron las categorías analíticas a partir de las cuales se pro-

---

<sup>11</sup> En este sentido, cabe señalar el trabajo realizado en el marco del Seminario Interinstitucional del Área de Formación, coordinado por las Doctoras Patricia Ducoing y Bertha Fortoul. Este espacio académico-investigativo, ofrecido durante poco más de cuatro años, contó con la participación de un equipo de investigadores, docentes, ayudantes y estudiosos del tema. Entre otras tareas se analizaron criterios de organización del área y tratamiento de fuentes y, de ahí, la definición de subáreas, el acopio de materiales, las líneas de acción y las estrategias teórico-metodológicas para la elaboración y revisión de documentos preliminares.

pusieron esquemas de contenido y estructuras capitulares que posibilitaron la redacción del documento final.

### *Tipos y modalidades de producción discursiva*

El total de trabajos para este campo fue de 119 documentos diversos en los que se incluyeron: 46 ponencias (39%); 29 artículos (23%); 21 capítulos de libros (18%); 20 tesis de grado (17%); y, 3 libros (3%). En el Cuadro 2 se detalla esta clasificación.

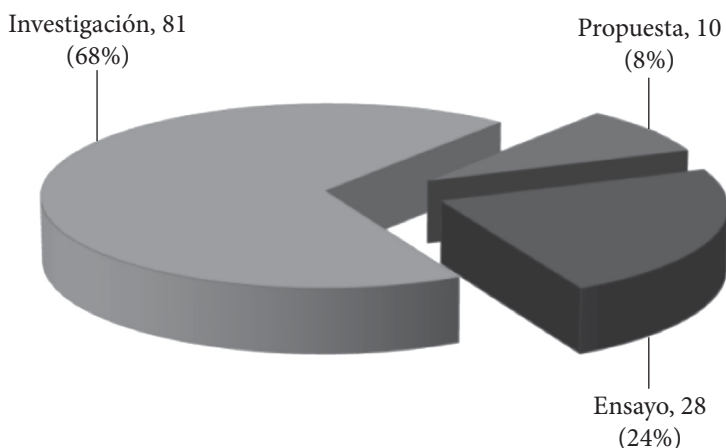
CUADRO 2. Tipo y modalidad de la producción discursiva analizada

MODALIDAD TIPO	MODALIDAD			TOTAL (CASOS)
	INVESTIGACIONES	ENSAYOS	PROPUESTAS	
ARTÍCULOS	15	13	1	29 (23%)
CAPÍTULOS	8	13	0	21 (18%)
LIBROS	3	0	0	3 (3%)
PONENCIAS	41	2	3	46 (39%)
TESIS	14	0	6	20 (17%)
TOTALES	81	28	10	119 (100%)

Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".

En cuanto a la modalidad de producción discursiva, la gráfica 1 muestra tres tipos de documentos: 81 trabajos de investigación (68%); 27 ensayos de reflexión (23%); y, 10 propuestas modélicas educativas (9%).

GRÁFICA 1. Modalidades de producción discursiva



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".

Con base en esta primera agrupación y según se señala en la gráfica 2, la cantidad de ponencias (46) está relacionada con la realización, cada vez más frecuente y con amplio poder de convocatoria, de eventos interinstitucionales, nacionales e internacionales, cuyo objeto central es el impacto de las TIC en la práctica educativa o bien, como un tema articulado con otros campos temáticos y disciplinares (p. ej., investigación educativa, docencia, diseño curricular, didácticas especiales, comunicación educativa, ciencias de la comunicación, innovaciones educativas y desarrollos tecnológicos, entre otras temáticas).

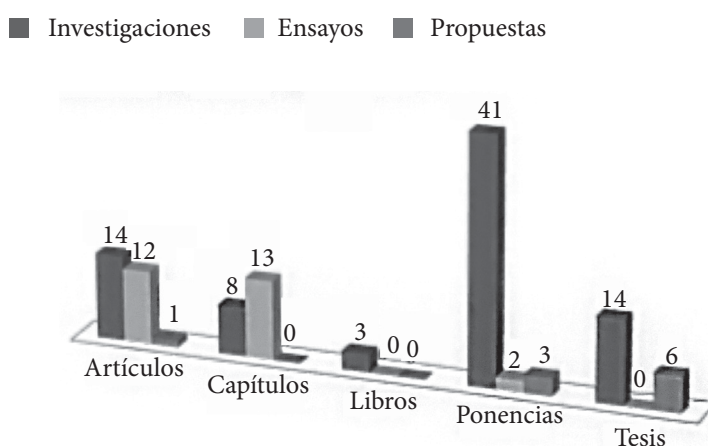
### *Rasgos básicos del panorama temático-metodológico*

Dada la cada vez más avasalladora presencia de las TIC en la práctica educativa en el conjunto de temas tratados, se observa un espectro de asuntos diversos según lo indica la tabla 1. En el abanico temático de la producción discursiva, organizado en orden descendente de datos totales (número de casos), destaca el volumen de trabajos cuyo tema recurrente es el abordaje de la muestra analítica de experiencias de apropiación y uso de TIC en docentes y en alumnos, dentro del espacio áulico, con 26 y 14 casos, respectivamente (34%). En la mayor parte



de los trabajos, a modo de un encuadre básico, se observa el impacto de las TIC en la práctica educativa. Esto, último mediante planteamientos esquemáticos y sin gran cuestionamiento acerca de las exigencias en aumento de la sociedad del conocimiento y del ambiente tecnologizado universal, ambos, garantes de la formación integral de los seres humanos, en cualquier lugar del mundo.

GRÁFICA 2. Tipos de documentos y modalidades de producción discursiva



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".

A reserva de comentar en el apartado de problematizaciones las particularidades de estos tratamientos, es de señalarse que sólo en 16 trabajos (13%) este tipo de argumentaciones aparece como asunto central, mientras que en los 103 casos restantes (87%), los autores muestran este panorama como un motor que obliga y justifica la incorporación de las TIC en las instituciones escolares de todos los niveles educativos. En orden descendente destaca también la temática sobre el análisis del enlace entre políticas educativas y de incorporación de las TIC en la práctica educativa, con 11 casos (9%); las reflexiones de corte teórico y filosófico, abarcan 9 casos (8%); las experiencias de formación inicial y de formación y actualización docente para el uso de TIC, comprenden 8 y 9 casos, respectivamente (17%); las experiencias de innovación y diseño de TIC, 4 casos (4%); y, 5 casos (4%) de propuestas modélicas de formación docente para el uso de TIC.

TABLA 1. **Desarrollos temáticos de la producción discursiva analizada**

Nº	Descriptor temático	TOTAL (casos)
1.	Experiencias de apropiación y uso de TIC (docentes)	26 (22%)
2.	Impacto de TIC en la práctica educativa	16 (13%)
3.	Experiencias de apropiación y uso de TIC (alumnos)	14 (12%)
4.	Articulación políticas educativas-TIC en el marco de la sociedad del conocimiento	11 (9%)
5.	Reflexiones teóricas y filosóficas	9 (8%)
6.	Experiencias de formación y actualización docente para el uso de TIC	9 (8%)
7.	Experiencias de formación inicial de docentes para el uso de TIC	8 (6%)
8.	Modelos de formación docente para uso de TIC	5 (4%)
9.	Experiencias de innovación y diseño de TIC	5 (4%)
10.	Panorama sociohistórico de surgimiento y utilización de TIC	4 (3%)
11.	Modelos de innovación, diseño y aplicación de TIC	4 (3%)
12.	Experiencias de apropiación y uso de TIC (usuarios)	3 (3%)
13.	Procesos de construcción de campos disciplinarios de formación y tecnología	2 (2%)
14.	Condiciones ad hoc para aplicación y uso de TIC en la práctica educativa	2 (2%)
15.	Estrategias de formación de usuarios para uso de TIC	1 (1%)
<b>Total</b>		<b>119 (100%)</b>

Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología."

Otros temas de interés en torno al impacto de las TIC en el ámbito educativo, aunque referidos con menos frecuencia, son: los análisis de experiencias y propuestas de innovación, diseño y aplicación, 3 y 4 casos, respectivamente (6%); las propuestas y estrategias de formación de usuarios en general, para la utilización de TIC, incluye sólo un caso (1%); 2 casos (2%) respecto a los análisis

de infraestructura y condiciones institucionales para la incorporación de TIC al trabajo cotidiano; 4 casos (3%) en cuanto a la revisión sociohistórica del surgimiento y la utilización de TIC; y, 2 (2%) tocantes a las reflexiones sobre la construcción disciplinaria de campos para la formación académica, vinculada con este tipo de tecnologías (p. ej., comunicación educativa y comunicación multimediática).

Respecto a la variedad temática se recupera, como dato importante, el concerniente a los recursos tecnológicos de referencia, ya sea como el objeto central de investigación o bien, como elementos de referencia en marcos amplios (p. ej., contextualización sociohistórica, marco de políticas nacionales e internacionales). Así, como lo muestra la gráfica 3, la referencia con mayor frecuencia es las TIC, con 72 trabajos (61%); el recurso de *Enciclomedia* comprende 8 casos (5%), mientras que entornos virtuales de aprendizaje incluye 7 casos (5%). En menor proporción, con 3, 4, 3 y 3 casos, respectivamente, (12%), se sitúan los recursos de portafolios electrónicos, plataforma moodle, computadora y software e Internet. Los recursos de radio y televisión educativos, y el video, mostraron el porcentaje más bajo (2%), con 2 casos en cada recurso.

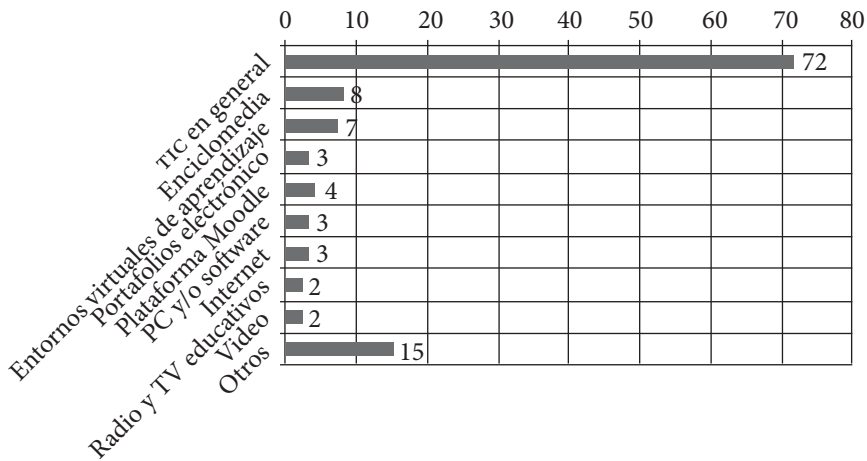
En el rubro “Otro”, con 12% del total, quedan incluidos los recursos diversos que van desde las máquinas de enseñanza del siglo XIX, hasta el docente holográfico del siglo XXI, pasando por los auxiliares audiovisuales de bajo costo, el radio y la televisión educativos, los sistemas abiertos y a distancia, los campus virtuales, la teletecnología multimediática y el conjunto de herramientas agrupadas con la denominación de Internet<sup>12</sup>.

Por último, en relación con la porción de documentos presentados en la modalidad de trabajo de investigación (81 casos), existen dos rasgos importantes. El primer rasgo se refiere al predominio de enfoques metodológicos utilizados. Dicho predominio recae en: trabajos de corte cualitativo, 31 casos (39%); conjunto de trabajos de corte cuantitativo, 22 casos (28%); y, manejo metodológico mixto, 26 casos (33%). La denominación de enfoques cualitativos incluye tratamientos etnográficos, estudios de caso, análisis comparativos,

---

<sup>12</sup> En la amplia variedad de recursos encontrados incluimos Internet2, también conocido como Web 2.0, denominación atribuida a Tim O’Reilly en 2004 que, entre otros, comprende, los siguientes recursos aplicables a la educación: televisión en línea, hipertexto, Wikipedia, traductores, buscadores, podcast, blog, biblioteca digital o repositorio, revista electrónica, boletín electrónico (en línea) Cfr. <http://sigec.cuaed.unam.mx/sitios/udtics/mod/sigec/sigec.php/1,3,3/contenido/index.htm> [Consulta 30 de junio de 2012].

GRÁFICA 1. Modalidades de producción discursiva



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".

investigación-acción, observación participante, entrevistas profunda, clínica y abierta, entre otros. En la denominación de enfoques cuantitativos están considerados diseños cuasi experimentales, encuestas de opinión, escalas de Likert, estudios exploratorios, estudios transversales, tratamientos descriptivos e investigaciones correlacionales.

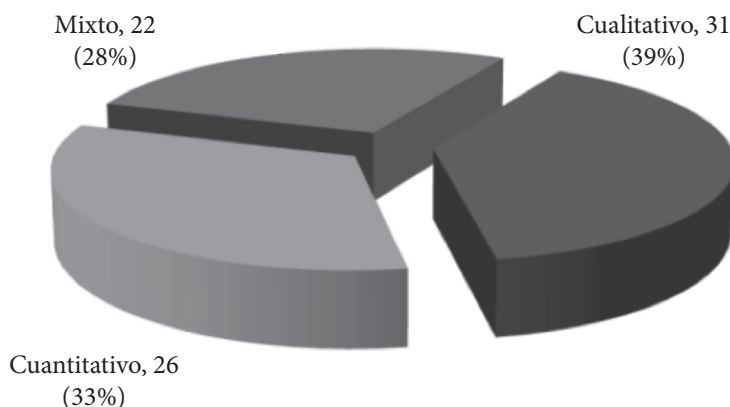
El segundo rasgo tiene que ver con el contexto institucional en el que se realizaron las investigaciones analizadas: la investigación desarrollada en espacios institucionales y la realizada en el marco de los estudios de posgrado. En el caso de la investigación institucional de las entidades de referencia, predomina la UNAM (23%), sobre la SEO (12%), la UPN (12%) y el ILCE (2%). Y, por último, las universidades e instituciones de educación superior (39%). En 12% de los casos, este dato no se reporta.

Respecto a los estudios de posgrado que conformaron la producción discursiva, las tesis de grado abarcaron 14 casos (18%). De éstas, 12 casos (86%) corresponden a estudios de maestría y 2 casos (14%) a estudios de doctorado.

### *Características generales diversas*

Además de los datos mencionados, muchos otros aspectos dan cuenta de la diversidad de elementos y procesos que convergen y particularizan el universo

GRÁFICA 4. Enfoques metodológicos utilizados



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".

delimitado. Sin embargo, en este capítulo se menciona solamente los que consideramos relevantes.

El primer aspecto (véase la tabla 2) incluyó la perspectiva de análisis, cuyo foco es el escenario global, con 15 casos (12%). De los 104 casos restantes, un poco menos de la mitad de la producción discursiva analizada se enfoca en el nivel de licenciatura, con 43 casos. La variedad incluye las carreras de administración, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación, ciencias políticas, comunicación gráfica, comunicación multimedia, economía, educación, educación básica, humanidades, idiomas, ingeniería, pedagogía, sociología; todas ellas, en modalidades presenciales, abiertas y a distancia. Su ubicación institucional son las universidades e instituciones públicas y privadas en todo el país. En orden decreciente se reporta los trabajos cuya perspectiva de análisis se ubica en el resto de los niveles del sistema educativo, de acuerdo con la siguiente distribución: educación primaria, con 16 casos (13%); educación normal básica, 11 (9%); educación media superior propedéutica, 10 (8%); estudios de posgrado, 9 (8%); educación secundaria, 7 (5%); educación media superior tecnológica, 2 (2%); y, escuela normal superior, 1 caso (1%). El 6% restante (6 casos) toma como punto de atención una dependencia oficial (SEP), la educación no formal a través de los medios (radio y televisión educativas) o bien, el uso de TIC en espacios públicos (cibercafés, atención a adultos mayores, atención a población indígena).

El segundo aspecto se refiere al binomio sujeto/objeto de la producción discursiva analizada; es decir, cuál es el referente obligado que da lugar a la investigación. Según se muestra en la gráfica 5, poco más de la mitad de los trabajos (55%) ubica al docente como el centro de atención del estudio. En correspondencia con los datos presentados en la tabla 2, la población de referencia es la de los docentes de nivel superior y, en menor medida, la de los docentes de escuelas normales, bachillerato, primaria y secundaria. El segundo lugar, siguiendo la misma lógica de ordenamiento por niveles educativos, comprende como sujetos a los alumnos (28%) y, en tercer lugar, los trabajos dirigidos a los usuarios (5%). El restante 12% abarca el sistema educativo en su conjunto (6%), alguna institución educativa en particular (4%) o bien, el escenario de la sociedad del conocimiento (2%).

TABLA 2. **Perspectiva de análisis de la producción discursiva analizada**

Nº	Descriptor temático	TOTAL (casos)
1.	Escenario global	15 (12 %)
2.	Educación primaria	16 (13 %)
3.	Educación secundaria	7 (5 %)
4.	Medio superior básico	10 (8 %)
5.	Medio superior tecnológico (telebachillerato)	2 (2 %)
6.	Escuela Normal básica	11 (9 %)
7.	Escuela Normal superior	1 (1 %)
8.	Licenciatura	43 (36 %)
9.	Posgrado	9 (8 %)
10.	Servicios públicos (cibercafés, adultos mayores, indígenas)	3 (3 %)
11.	SEP	1 (1 %)
12.	Educación no formal en los medios (radio educativa, televisión educativa)	2 (2 %)
<b>Total</b>		<b>119 (100%)</b>

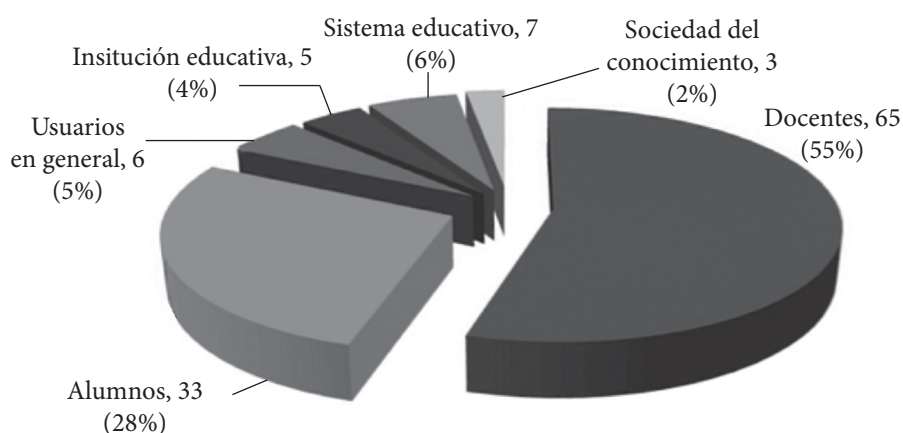
Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología."

El tercer aspecto se refiere al perfil de los autores: docente-investigador, 31 casos (26%); grupo de investigadores, 26 (21%); grupo de docentes, 22 (19%); estudiantes de posgrado, 20 (17%); y, administrativos, 3 casos (3%). En 17 casos (14%) no se reporta el dato en cuestión. El cuarto y último aspecto alude a la adscripción institucional de los autores: UNAM, 27 casos (23%); SEP, 15 (12%); UPN, 14 casos (12%); y, el ILCE, 2 casos (2%). Un poco menos de la tercera parte, 39 casos, abarca diversas universidades e instituciones de educación superior de todo el país, mientras que 14 casos (12%) no tienen referencia específica.

### Ejes argumentativos (problematizaciones) ubicados en torno al vínculo formación-tecnologías

Una vez caracterizada la producción discursiva multicitada, y desde la panorámica mostrada en los apartados anteriores, retomamos uno de los elementos clave, indicados en este capítulo: la categoría intermedia de “Formación del sujeto en los procesos de apropiación y uso de tecnologías”. Ésta fue utilizada como una coordenada más para detectar los ejes argumentativos en el entretejido del espectro temático. La aplicación de este criterio posibilitó una última reagrupación de los trabajos, a partir de problematizaciones en torno a tres cuestiones básicas, distribuidas según lo muestra la gráfica 6.

GRÁFICA 5. Sujeto/Objeto de la producción discursiva analizada



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), “Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología”.

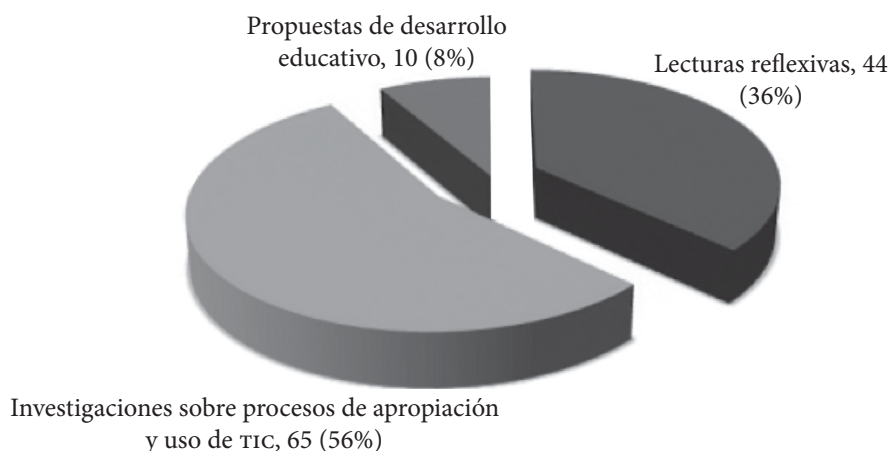
En orden descendente, con 65 casos, se sitúan las investigaciones que muestran los procesos institucionales relacionados con la apropiación y el uso de las TIC en la práctica educativa. Con 44 casos, abarcando un poco más de la tercera parte, se encuentran aquellos trabajos que, a manera de lecturas reflexivas de corte teórico, filosófico y sociohistórico, se ocupan de la presencia envolvente de las TIC en todos los ámbitos de la vida cotidiana contemporánea. Por último, 10 casos (8%) de la producción total incluyen las propuestas de desarrollo educativo, a partir de la incorporación de las TIC.

A continuación se presenta un análisis abreviado de cada una de las problematizaciones indicadas.

### *Investigaciones sobre procesos institucionales de apropiación y manejo de TIC en la práctica educativa*

En este primer eje se reúne 65 casos (80%) del total de reportes de investigación analizados. Comprenden trabajos cuyo objeto de estudio se abordó mediante algunos de los despliegues metodológicos ya señalados (cualitativos, cuantitativos o mixtos). Un argumento derivado de este primer eje es el siguiente: a la luz del análisis de las investigaciones sobre la presencia de las TIC en la práctica educativa (formas de apropiación y uso), es posible adentrarse en el conjunto de

GRÁFICA 6. Ejes argumentativos-problematizacionales



Fuente: Rojas, I. y J. M. Sánchez (2012), "Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología".



acciones y recursos (redes de relaciones), que entran en juego para dar lugar a la formación de sujetos (docentes y alumnos) en contextos educativos.

A partir de este supuesto surge la pregunta referente a las TIC: ¿cómo se forma el sujeto en el contexto de los procesos de apropiación y uso de tecnologías? Con base en el análisis de los trabajos aquí agrupados, se puede observar procesos de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes en torno a las TIC, basados en la articulación de ciertos dispositivos en el desarrollo de la práctica educativa. Puede afirmarse que este conjunto de referentes da cuenta de los procesos que hacen posible la formación de los sujetos. Lo anterior se refleja en las premisas a continuación expuestas, que exponen algunos de los trabajos más representativos y ampliamente validan cada uno de los planteamientos expuestos.<sup>13</sup>

Premisa: “Los procesos de formación del sujeto pueden visualizarse desde las propuestas curriculares de formación y actualización docente”. Este supuesto se aborda y valida en: la investigación de Díaz Barriga Arceo, Padilla, Valdez, Rueda e Ibarra (2008) sobre una experiencia de formación docente de los niveles de secundaria y bachillerato, contando con la incorporación del portafolios electrónico; el trabajo análisis de Barrera y Yurén (2005), a propósito de la utilización de dispositivos de formación en posgrado, de la modalidad a distancia; la tesis de maestría de Sotelo (2011), que ofrece resultados de investigación sobre un diplomado de formación en el manejo de TIC, dirigido a docentes universitarios; el reporte de Landa (2003) sobre experiencias de formación docente en TIC, en el nivel medio superior; y, el documento de Guzmán y Cervera (2008), sobre un modelo curricular de docencia en TIC, dentro de una universidad pública.

Premisa: “Los procesos de formación del sujeto se entretajan con y son el resultado del desarrollo de las prácticas escolares”. El cumplimiento del planteamiento aquí propuesto se observa en el desarrollo de las investigaciones siguientes. El artículo de Sánchez R. (2006), que reporta un acercamiento a las miradas de los docentes, acerca del uso de Enciclomedia en el aula; el documento de Salcido (2005), con la presentación de resultados de una investigación sobre el impacto de Internet y las TIC en la formación universitaria; el estudio de López C. (2007) sobre el impacto de las TIC y los entornos de aprendizaje (plata-

---

<sup>13</sup> La inclusión de un catálogo que agotara todas las referencias de la producción discursiva analizada, rebasa por mucho los alcances del presente capítulo. Sin embargo, la producción discursiva de referencia está indicada en Referencias bibliográficas 1.

formas) en el nivel medio superior; la investigación de Barroso y Gómez (2007) sobre la valoración de la influencia de las TIC en el fortalecimiento de competencias en un posgrado virtual; y el reporte de resultados de Pérez, Tinajero y López (2007) sobre el aprendizaje en entornos virtuales desde la perspectiva de los estudiantes de una universidad pública.

Premisa: “Los procesos de formación del sujeto se ven afectados por los dispositivos de incorporación y manejo de las innovaciones tecnológicas”. Este argumento se ilustra claramente en el conjunto de trabajos sobre la incorporación de recursos y la derivación de estrategias didácticas que a continuación se indican. El artículo de Gutiérrez y Quiroz (2007b) sobre los procesos de apropiación del video en docentes de nivel secundario; el trabajo de Rojano (2003), que describe la experiencia de docentes y alumnos en los procesos de incorporación de entornos ecológicos de aprendizaje a la cultura escolar, mediante proyectos de innovación educativa en matemáticas y ciencias, en el nivel secundario; el artículo de Farías y Ramírez (2010), sobre un estudio exploratorio sobre cualidades reflexivas de docentes en formación inicial, a través de portafolios electrónicos; la tesis de maestría de Gómez Q. (2008), con cuya investigación expone los procesos de enseñanza de la educación básica (primaria), a partir de la incorporación del recurso de Enciclomedia; el documento de Santiago y Mungarro (2009), con un estudio de seguimiento y mejora de programas de maestría en educación, operados en modalidades mixtas (presencial-virtual), y la derivación de estrategias didácticas para el trabajo académico en plataforma moodle; y el reporte de investigación de Treviño y Morales (2007) sobre los resultados del programa Enciclomedia, implantado en escuelas primarias públicas de un estado de la República Mexicana.

Premisa: “Los procesos de formación del sujeto mantienen una tensión constante con situaciones de búsqueda para solucionar problemas, enfrentar retos y desafíos, y avanzar ante dificultades y fracasos”. Desde esta presuposición se ubican: el documento de Benítez y Pérez (2011), con una reflexión acerca del uso de las TIC en la formación inicial de docentes de educación básica; el trabajo de Vázquez, García y Oliver (2009), concerniente a los procesos de formación y actualización docente en espacios virtuales en una universidad pública, donde la utilización de la TIC es una condición sine qua non; los avances de investigación de Guadarrama (2007) sobre los procesos de apropiación y uso de las TIC, en docentes de nivel superior de una universidad pública; el trabajo de Guzmán, García, Vidal y Sánchez (2011) respecto a un estudio de caso sobre

los procesos de formación de los docentes de nivel superior en el uso de las TIC, en una universidad pública; y, el trabajo analítico de Torres, Barona y García (2010) sobre la articulación entre la infraestructura institucional y los procesos de apropiación de las TIC en una universidad pública.

Premisa: “Los procesos de formación de sujetos transitan entre dos vertientes: las iniciativas personales articuladas con las condiciones, ventajas y limitaciones del desarrollo institucional, y las disposiciones oficiales”. Este argumento se valida en los reportes de investigación de: Salinas, Huerta, Porras, Amador y Ramos (2006) sobre el uso significativo de las TIC en población de adultos del medio rural, ante el enfrentamiento que supone la imposición tecnológica, por sobre los patrones culturales de una comunidad indígena; Leal y Arias (2009b), con un estudio diagnóstico sobre las formas de construcción de prácticas educativas, ante la presencia de las TIC; Granja (2005) sobre los métodos, artefactos y máquinas utilizados en la enseñanza en México, a lo largo del siglo XIX; Garay con el informe final de una investigación institucional, basada en un estudio diagnóstico sobre los procesos de incorporación de las TIC en el desempeño de los docentes; y, Villamar, Sánchez y Hernández (2011) respecto al conocimiento y la actitud del estudiante de posgrado en los procesos de apropiación de las TIC.

Premisa: “Los procesos de formación de sujetos incorporan elementos que apuntan a la resignificación de sentidos y la construcción de identidades relacionadas con la práctica educativa”. En este caso se consideraron los siguientes trabajos: el documento de Barrera (2007), con los resultados del análisis sobre la utilización de dispositivos de formación en posgrado, en la modalidad de ‘politécnico virtual’ para el estudio a distancia; el estudio exploratorio de Farías y Ramírez (2010) sobre las cualidades reflexivas que desarrollan los profesores durante su formación inicial, a partir de la incorporación del portafolios electrónico; el reporte investigación de Flores (2006), con los resultados de un proyecto de investigación acción, para establecer paralelismos y diferencias entre el profesor de la clase presencial y de la modalidad en línea, con la nueva categoría de profesor holográfico; el artículo de Soto y González (2003) sobre las actitudes que se generan en los docentes de educación secundaria con la adopción de la TIC; y, la investigación de Fuentes, Yurén y Elizondo (2008), en torno a las funciones de los cibercafés populares como espacios de configuración social, a la vez que dispositivo transicional favorable para el desarrollo de competencias para la autoformación.

### *Reflexiones analíticas, problematizaciones y panorámicas*

En este segundo eje argumentativo se encuentran los trabajos cuyo desarrollo es predominantemente de corte teórico o de base filosófica o bien, se trata de esbozos sociohistóricos y políticos que dan cuenta de múltiples planos de contextualización analítica. Una característica común es su presentación como de ensayos de base documental y no necesariamente sustentados en referentes empíricos, pero que son igualmente valiosos debido a sus aportes consistentes, producto de ejercicios sistemáticos de análisis, de los cuales se desprenden recomendaciones ponderadas para el campo educativo. Así, en este bloque de trabajos el desagregado incluye tres formas de abordaje.

- 1) La primera consiste en una visión panorámica sobre el avance de las TIC en todos los ámbitos de la vida cotidiana, con especial énfasis en los espacios educativos. La mayoría de los documentos de la producción discursiva analizada parte de una observación abreviada. Estos trabajos cuentan con análisis teóricos, de base filosófica o de carácter sociohistórico, con el fin de aproximarse al objeto en cuestión. Incluso, señalan ventajas y desventajas de la presencia de las TIC en la educación (*cfr.*, Garduño, 2004).

Otros trabajos que coinciden con la visión panorámica ya descrita son los siguientes. Langner (2007), analiza el concepto de tecnología y cuestiona su anclaje en los avances científicos de los siglos XIX y XX, al argumentar en forma sustentada que la tecnología ha acompañado la vida de los grupos humanos de todos los tiempos. Amador (2003a), toma como referencia la formación del docente universitario, analiza las transformaciones estructurales de la formación y la práctica docente; los paradigmas teóricos y metodológicos de la formación docente; las políticas, los planes y los programas gubernamentales e instituciones de formación docente; y, la formación integral de los docentes universitarios en las ciencias de la comunicación y la información. Castañeda (2004), plantea el tema de la formación permanente, con base en algunos elementos conceptuales para examinar críticamente los dispositivos tecnológicos a fin de pensarlos a partir de la deconstrucción y reconstrucción de fundamentos, estrategias y relaciones que configuran las dimensiones del saber, el poder y las formas de subjetivación. Fuentes y Jiménez (2010), ofrecen una perspectiva teórica en cuanto a la técnica y las tecnologías, discutiendo la intencionalidad pragmática en Heidegger;

asimismo, cuestionan el lugar que ocupa la tecnología en el panorama de la posmodernidad al situársele como un dispositivo que desplaza la reflexión sobre la técnica de la enseñanza e impide al sujeto la construcción de sentidos propios.

- 2) La segunda forma de aproximación analiza los cambios en la práctica educativa a partir de la incorporación de las TIC. En este objeto de reflexión los trabajos se deslizan por diversas aristas, tocando cuestiones referidas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la construcción de nuevos espacios para el trabajo académico, con características muy distintas de las usuales, antes de la presencia de las TIC, así como el desarrollo de nuevas estrategias en las que se comprometen nuevas habilidades para utilizar recursos novedosos (*cfr.*, Pastor, 2006; y, González, G., 2010).

En relación con la educación superior, Amador (2006) reflexiona sobre la universidad en red en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento. Según la autora, el punto de referencia es un debate conceptual entre intelectuales y quienes toman decisiones sobre los paradigmas del nuevo modelo de universidad (el informacional), lo cual presupone el desarrollo y la expansión de las TIC, además del paradigma de la economía global como modelo de organización social de los nuevos escenarios de la educación, en la dimensión espacio-temporal de las redes telemáticas. Una última referencia es el documento de Buenfil (2010), en el que se analizan algunas aristas de los proyectos de educación superior relativos al uso de las TIC, con especial énfasis en su condición globalizante. La autora revisa algunas generalidades de los postulados de la UNESCO sobre las TIC y la sociedad del conocimiento, así como su influencia en entidades institucionales locales (p. ej., el caso de ANUIES). Para ello, examina algunas implicaciones teóricas de la circulación de políticas educativas en nuestra condición global contemporánea, desde la perspectiva del análisis político del discurso, mostrando las diversas tensiones en este proceso, como por ejemplo, entre universalidad y particularidad, homogeneidad y heterogeneidad, o inclusión y exclusión.

- 3) La tercera forma de abordaje reúne una serie de reflexiones sobre las necesidades detectadas en cuanto a la formación de los docentes, de los alumnos y de los usuarios en general, de este conjunto de innovaciones, e incluso adelanta requerimientos de base para el éxito de esta gran

empresa en la cual se ha convertido la educación bajo las nuevas lógicas del desarrollo tecnológico, en los escenarios de la posmodernidad (*cfr.*, Ruiz-Velasco, 2011; Sánchez G., 2010).

También destaca el trabajo de Guzmán (2005), enfocado hacia la visión de la escuela como instrumento básico de la educación y los retos que le significa la creciente demanda de las TIC, como recurso y condición *sine qua non* para la práctica educativa. Asimismo, analiza los orígenes de la escuela y sitúa la presencia de las TIC tanto en etapas anteriores como en la transmisión y creación de conocimientos en las sociedades actuales. De manera cercana a esta reflexión, Ramírez (2006) presenta un esbozo panorámico sobre los avances de las tecnologías educativas en el caso mexicano y su relación con las políticas educativas gubernamentales, durante la segunda mitad del siglo xx. Enfatiza la urgencia de implementar acciones estratégicas para fortalecer las universidades virtuales, así como la gestión de medidas institucionales para desarrollar sistemas de administración de modalidades educativas virtuales (a distancia).

### *Propuestas de desarrollo educativo*

En este tercer eje argumentativo, se indica una combinatoria de aspectos, entre los que destacan la formación docente diferenciada por modalidades y niveles educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje en las modalidades no presenciales, la apropiación de las TIC por parte de los alumnos, el diseño, la innovación y la incorporación de recursos, los enfoques de competencias y los espacios educativos virtuales, entre otros. En los desarrollos educativos propuestos, los autores juegan con más de dos elementos para el armado de estructuras de prácticas educativas, en las que los procesos de formación, trátese de docentes o de alumnos, están soportados en las TIC.

Desde una visión de conjunto, el argumento que se formula con los trabajos analizados en este tercer eje, es el siguiente: ya sea que las propuestas modélicas se basen en diagnósticos de necesidades o bien, en el marco de estrategias políticas amplias, y atendiendo a requerimientos institucionales específicos, de cualquier manera la principal protagonista en este escenario es la tecnología, elemento articulador en la proyección de escenarios a gran escala y depositaria sin límites del potencial educativo. En tal sentido, es en torno a esta centrali-

dad como quedan estructuradas las opciones de desarrollo educativo, desplegadas en formas multivariadas. Así, por ejemplo, se desagregan cinco premisas o vertientes de propuestas modélicas específicas, a partir de las cuales un mismo trabajo es representativo de alguna o bien, puede insertarse en más de una de ellas, según se ve a continuación.

Premisa: “En el marco de los avances científico-tecnológicos y las demandas que plantea el panorama de la denominada sociedad del conocimiento, las TIC representan el recurso básico por excelencia para la capacitación de docentes y la elaboración de materiales de vanguardia”. En este supuesto hay al menos cuatro trabajos: Ávila y García, (2005), con propuestas de formación docente para la capacitación de docentes en el extranjero y la producción de materiales instruccionales; Roa, Arriaga y Espinosa (2010), con la propuesta de un curso en línea para apoyar el desempeño de tutores de la UABC; Pérez G. (2011) sobre la utilización de entornos virtuales de aprendizaje para la formación inicial de las educadoras; y, la tesis doctoral de Ramírez T. (2011), que presenta la propuesta de un Laboratorio Educativo Multimediales destinado a la formación docente en una escuela normal.

Premisa: “En cuanto a la selección de elementos para definir esquemas de extensión de servicios educativos con una cobertura amplia, las TIC representan el soporte clave del trabajo académico en las modalidades no presenciales, tanto para la formación de tutores como para el desarrollo de estrategias didácticas”. Desde esta lógica, encontramos las proposiciones planteadas en el documento de Roa, Arriaga y Espinosa (2010), descritas en la primera premisa. Silva, Mendoza y Guarneros (2009) muestran el escenario de un sistema educativo mixto, con una propuesta modélica para la educación superior del futuro. La tesis de maestría de Medina (2010) desarrolla propuestas para el fortalecimiento de tutorías impartidas mediante el uso de TIC, en una licenciatura de la UNAM. Caporal (2009) expone, en su tesis de maestría, la utilización de las TIC en la formación académica de alumnos del bachillerato, orientada al desarrollo de competencias (CCH-UNAM). La tesis de maestría de Ramas (2008), con una propuesta modélica de educación a distancia, basada en el enfoque por competencias. Y, la tesis doctoral de Garay (2006), respecto a la formación y práctica de tutores de sistemas abiertos, utilizando el correo electrónico y el diseño de materiales didácticos en línea.

Premisa: “En correspondencia con la premisa anterior, las TIC están consideradas como elemento central de la infraestructura para entidades educativas

virtuales y de proyección internacional”. Los trabajos de Pérez G. (2011) y Garay (2006), ambos referidos en premisas anteriores.

Premisa: “Para la atención integral a los alumnos, las TIC representan el eje estructurador de los procesos de aprendizaje”. Un claro ejemplo de este supuesto lo ofrecen Caporal (2009), referido en premisas anteriores, y García y Solís (2010) sobre la propuesta de un programa de formación de usuarios en línea de la biblioteca “Stephen A. Bastien”, de la UNAM.

Premisa: “Frente al arribo de nuevas tendencias (p. ej., los enfoques por competencias), las TIC se integran como el referente obligado y el elemento articulante para diseñar propuestas modélicas de atención educativa”. Un conjunto de evidencias a este respecto se desarrolla en las tesis de grado de Ramas (2008) y Caporal (2009), referidas los incisos anteriores.

Para concluir insistiremos en tener a la vista las diferentes dinámicas de producción de conocimientos en cada ámbito (académico, investigativo, administrativo), dado que cada uno de estos emplazamientos influyó en la definición de lógicas y condiciones de elaboración de los documentos analizados. Así, por ejemplo, en algunos casos los trabajos producidos en el ámbito oficial, resalta el papel del gobierno federal como gestor y promotor de políticas de cobertura amplia para el uso de las TIC en la práctica educativa (Ramírez O., 2006; Soto y González, 2003; Tapia, 2007; Trejo, 2007), principalmente en el nivel de educación básica, como ha sido el caso de Enciclomedia (Gómez Q., 2008). En contraste, se sitúan los trabajos elaborados en los ámbitos académicos y de investigación, cuya característica básica es el señalamiento de discusiones nacionales e internacionales vigentes, con matices diversos de reflexión crítica ante el predominio de la tecnología y los posicionamientos oficiales (Estado, sistema educativo), en los que se soslayan los problemas estructurales y de base, tal como ocurre con el asunto de las políticas de formación inicial de docentes o bien, las del financiamiento educativo en decrecimiento y la consecuente imposibilidad de incorporación de tecnología básica en los espacios educativos, en condiciones de marginalidad, por mencionar solamente algunos ejemplos (Gómez M., 2003; Lucas, 2006).



## Balance

Hablar de las TIC supone hacer referencia a una amplia variedad de recursos, dispositivos y herramientas. Esta categorización va acompañada de complejos enlaces entre los diferentes planos y niveles de la convivencia humana.

En las últimas décadas se observa una centralidad cada vez mayor de las TIC en diferentes planos de la vida en el mundo, y la práctica educativa no es la excepción. El papel protagónico de las TIC ha pasado del ámbito de los usos didácticos, a niveles más amplios de transformación estructural, generada por nuevos paradigmas de innovación tecnológica.

A partir de la incorporación de las TIC, el acelerado desplazamiento de patrones y esquemas de organización y realización del trabajo académico de las instituciones educativas, cada vez es más una constante, condición que ha venido a transformar por completo las estructuras existentes, e instaurar nuevas lógicas de trabajo además de continuamente presentar múltiples retos y desafíos.

En su conjunto, el espacio educativo se enfrenta a un ámbito en expansión ante el crecimiento exponencial de las TIC, en el cual se anticipa una amplia diversidad de desafíos y posibilidades de aplicación en la práctica educativa, al tiempo que impone nuevas exigencias con costos cada vez más elevados (financieros, humanos, culturales, etcétera).

Nos encontramos en un medio de enlaces y entrecruzamientos entre modalidades educativas (presencial, virtual), combinatorias de aplicación de recursos y perfiles de usuarios con un nivel académico cada vez más alto. Por lo tanto, el nivel de exigencia y compromiso que acompaña a los procesos de apropiación y manejo de las TIC en los espacios educativos, por lo general rebasa la capacidad de las entidades institucionales responsables de la formación.

Una de las pistas para empezar la definición de una agenda de trabajo, para la próxima década, está en considerar las políticas (interinstitucionales, gubernamentales, internacionales) para el desarrollo de la investigación, refiriéndonos básicamente a aquellas líneas de intervención en las que, articuladas con la presencia de las tecnologías, se visualice el compromiso de la formación de los sujetos para la incorporación y el uso crítico y ponderado de las TIC.

La presencia envolvente —e incluso invasiva, si se quiere— de las TIC en la vida cotidiana, ha transformado las formas de producir y transmitir el conocimiento, y con ello, ha modificado profundamente nuestra relación con el saber (*cfr.* Lyotard, 1993). Actualmente se requiere principios de organización

y gestión institucional, distintos de los utilizados hasta hace poco más de una década. El grado de complejidad que ha adquirido la práctica educativa, a partir de la incorporación y uso de las TIC, también ha propiciado la complejidad de las propuestas institucionales actuales, al definir principios de organización y gestión, tendentes a establecer nuevas formas de interacción entre los participantes de las comunidades educativas.

Con la conclusión del estudio del vínculo *formación-tecnologías*, reiteramos un argumento que abarca el desarrollo de este capítulo y con el cual advertimos sobre las pistas para futuras investigaciones: se vive una transición que no es únicamente lexical y de corte procedimental, en cuanto a la interiorización de terminologías de nuevo cuño y de instrucciones complicadas para el manejo de dispositivos complejos y herramientas sofisticadas. Se trata, sin duda, de una transformación acelerada, imparable y en gran escala, de orden epistémico-conceptual, que ha venido aparejada con el arribo de la nueva cultura del ciberespacio y de las teletecnologías.

Así, vivimos enfrentando nuevas lógicas, nuevas estructuras intelectuales, diferentes formas de desenvolvimiento personal (*performance*), de interactuar y de experimentar; en suma, de pensar y de vivir. El panorama de épocas y la perspectiva individual es más interdependiente que nunca en el entrecruzamiento conjunto de planos y dimensiones múltiples (familia, grupo, comunidad, institución, sociedad). A partir de esta dimensión, la producción discursiva de referencia es uno más de los elementos que dan cuenta de la transformación en el desarrollo de conceptualizaciones, teorizaciones y proyecciones sobre “lo tecnológico”, en relación con los sujetos, las disciplinas, los saberes y los quehaceres, por el momento en espacios educativos inéditos.

Otro argumento validado, es el que ubica a las investigaciones sobre el vínculo *formación-tecnologías*, más específicamente a las centradas en la incorporación de las TIC en la práctica educativa, como la vía de acceso para conocer “desde dentro” las particularidades y condiciones que hacen posible la formación de los sujetos. Es ésta una manera viable para apreciar y dar cuenta de las redes de relaciones que se ponen en marcha cada vez que están en tensión los sujetos, a partir de la utilización de las TIC.

En adelante, los retos para afrontar estos escenarios son cada vez más complicados y dejan más interrogantes que soluciones y certezas al desafiar constantemente la inteligencia humana, la cual es llevada por los caminos que decidan los avances de la ciencia y la tecnología, una vez que estas entidades cobren vida propia y terminen por adueñarse del resto de la vida en el planeta.

Por último, cabe un llamado de atención en el sentido de cuidar el posicionamiento de las tecnologías, en un primer plano respecto a la formación, con objeto de subordinar a su arbitrio todo lo que las rodea. Si los seres humanos son los creadores de la tecnología, conviene no perder de vista cuál es el lugar de esta última: estar al servicio de la humanidad y no, la humanidad al servicio de ella.

## Referencias bibliográficas

- Aldana González, Gabriela; Liliana García Gómez (2011). “Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Alvarado Cabral, José Jesús; Arturo Guzmán Arredondo (2007). “La plataforma WEB: Un recurso para los programas de posgrado en educación”, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Amador Bautista, Rocío (2003a). “La formación del docente universitario frente a las innovaciones tecnológicas”, *Las ciencias sociales universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*, México: UNAM, pp. 155-169.
- Amador Bautista, Rocío (2006). “La universidad en red. Un nuevo paradigma”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11 núm. 28, México: COMIE, pp. 157-177.
- Amador Bautista, Rocío (2008). “Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y el conocimiento”, en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE, UNAM y Plaza y Valdés, pp. 21-59.
- Arias González, Norma Josefina (2011). “Las TIC en la práctica docente universitaria: un diagnóstico sobre los profesores de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón”, Maestría, UNAM Aragón, México.
- Ávila Muñoz, Patricia; Gabriela García Acosta (2005). “Modelos de formación docente basados en la convergencia de tecnologías”, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 40, México: ILCE, pp. 46-58.
- Ávila Ontiveros, Cecilia (2009). “La influencia del uso de la tecnología en la adquisición de una lengua extranjera”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Barrera Pérez, María del Refugio (2007). “De la enseñanza a la formación en la educación superior. El caso del Politécnico Virtual”, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Barrera Pérez, María del Refugio; Teresa Yurén Camarena (2005). “Formación a distancia: innovación y tradición en posgrado”, en Teresa Yurén, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México: Pomares, pp. 187-205.
- Barroso Ramos, Carlos; Rosa Amelia Gómez Ortiz (2007). “La incidencia de las TICs en el fortalecimiento de competencias para participar con éxito en un programa académico” (Reporte final de investigación), en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Benítez García, Ramón (2007). “Formación para educación a distancia”, Maestría. UNAM, México.
- Benítez Porcayo, Miguel Ángel y Petra Prisca Pérez Melchor (2011). “Reflexión-uso de las TIC en la formación inicial de docentes de educación básica”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2010). “Problematizar la perspectiva en los análisis sobre teletecnología en la enseñanza superior”, en José Carbajal Romero y Daniel Saur Moyano (coords.), *El des@fío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas*, México: Casa Juan Pablos (Cuadernos de construcción conceptual en educación 8), pp. 157-179.
- Butto Zarzar, Cristianne María (2010). “Entornos tecnológicos de aprendizaje para el acceso al pensamiento algebraico con alumnos de educación básica”, en David Cortés Arce (coord.), *Tecnologías de la información y medios aplicados a la educación. Perspectivas de análisis e investigación*, México: UPN (Bitácora digital), pp. 110-144.
- Campos Hernández, Miguel Ángel (2008). “Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación”, en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE, UNAM y Plaza y Valdés, pp. 139-170.
- Caporal Campos, Gloria (2009). “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Sugerencias didácticas para el Taller de Comunicación II”, Maestría, UNAM, México.

- Castañeda Salgado, Adelina (2004). “Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Limusa y UAEM, pp. 15-35.
- Celaya Ramírez, Rosario, Fernando Lozano Martínez; María Soledad Ramírez Montoya (2009). “Apropiación tecnológica en los profesores que incorporan recursos educativos abiertos (REA) en educación media superior”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Chávez Hernández, Jaime Patricio; Coralia Pérez Maya y María de los Ángeles Navales Coll (2007). “Balances sobre el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. Caso licenciatura en ciencias de la educación”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Chávez Ruiz, Yolanda (2007). “Enciclomedia en la clase de matemáticas”, Maestría en Desarrollo Educativo en la especialización de Educación Matemática, UPN, México.
- Colín Castañeda, Antonio; Leonardo Ernesto Márquez Mireles. “¿Por qué capacitarnos en las TIC?”, en *Educare-Renovación Educativa*, vol. 8, núm.1, México: SEP, pp. 58-60.
- Cuevas Salazar, Omar; Ramona Imelda García López e Isidro Roberto Cruz Medina (2008). “Evaluación del impacto de una plataforma tecnológica utilizada en una Universidad Mexicana”, *IX Encuentro Internacional Virtual Educa*, OEI, Gobierno de Aragón, Zaragoza, España.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; Rosa Aurora Padilla Magaña; Silvia Valdez Aragón; Cristina Rueda Alvarado y José Antonio Ibarra (2008). “Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias”, en Elisa Lugo Villaseñor (coord.), *Reformas educativas. Su impacto en la innovación curricular y la formación docente*, México: Casa Juan Pablos y UAEM, pp. 151-171.
- Díaz Pérez, Arturo; Claudio Castellanos Sánchez y José Torres Jiménez (2007). “Perspectivas de las TIC para la educación en México”, en *Educare-Renovación Educativa*, vol. 8 núm. 1, México: SEP, pp. 58-60.
- Esquivel Gámez, Ismael (2009). “Experiencias en la mejora de la relación alumno-maestro usando un AVA”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Farías Martínez, Gabriela María; María Soledad Ramírez Montoya (2007). “La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de eviden-

- cias”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Farías Martínez, Gabriela María; María Soledad Ramírez Montoya (2010). “Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, México: COMIE, pp. 141-162.
- Fernández Cárdenas, Juan Manuel (2007). “La conformación de comunidades de práctica entre docentes de la Red PEA UNESCO: retos y oportunidades”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Flores, Eduardo (2006). “Encontrando al profesor virtual. Resultados de un proyecto de investigación-acción”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, México: COMIE, pp. 91-128.
- Frías Zapata, Anete Julieta; Verónica Valenzuela Muñiz (2011). “Influencia de la generación y la edad profesional en la disposición al uso de la tecnología, de profesores formadores de maestros de primaria”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Fuentes Amour, Judith; Marco Antonio Jiménez (2010). “La intencionalidad pragmática en Heidegger. El horizonte educativo de las tecnologías de la información”, en José Carbajal Romero y Daniel Saur Moyano (coords.), *El des@fío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas*, México: Juan Pablos Editor, Seminario de Análisis del Discurso Educativo (Serie Cuadernos de construcción conceptual en educación 8), pp. 95-110.
- Fuentes Zurita, María Cristina; Teresa Yurén y A. Elizondo (2008). “Cibercafés populares: su potencialidad como dispositivos de autoformación”, en Teresa Yurén y Citlali Romero (coords.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 143-167.
- Garay Cruz, Luz Ma. (2008). “Acceso, uso y apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco. Proyecto de investigación”, *IX Encuentro Internacional Virtual Educa*, OEI, Gobierno de Aragón, Zaragoza, España.
- Garay Cruz, Luz María (2003). “La importancia de la formación docente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, *Las ciencias sociales universidad y sociedad. Temas para una agenda de posgrado*, México: UNAM, pp. 170-177.

- Garay Cruz, Luz María (2006). “Formación y práctica de tutores en sistemas de educación a distancia. Uso del correo electrónico y diseño de materiales en línea”, Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- Garay Cruz, Luz María (coord.) (2010). *Acceso, uso y apropiación de TIC entre los docentes de UPN, Diagnóstico*, México: UPN (Bitácora Digital).
- García Hernández, Caridad (2004). “La formación académica del comunicador multi-mediático en la era informacional en México”, Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- García Hernández, Caridad (2008). “Reproducción cultural en la formación de comunicólogos y comunicadores multimediáticos”, en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE, UNAM y Plaza y Valdés, pp. 229-262.
- García Ochoa, Rodolfo; Blanca Estela Solís Valdespino (2010). “La formación de usuarios en el uso de los recursos electrónicos de información: un proyecto conjunto entre la biblioteca “Stephen A. Bastien” y la Coordinación de Educación a Distancia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM”, *XI Encuentro Internacional Virtual Educa*, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.
- García Ulloa, Héctor Manuel (2004). “Las nuevas tecnologías y la formación de docentes”, en *Educación 2001*, núm. 115, año x, México, pp. 67-70.
- García Ulloa, Héctor; José Martín Montoya Contreras y Jorge Mario Soto Moreno (2011). “Conocimiento y aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en Sinaloa”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Garduño Vera, Roberto (2004). “La sociedad de la información en México frente al uso de Internet”, en *Revista Digital Universitaria*, vol. 8, núm. 5, México: UNAM, pp. 1-13.
- George Dávila, Jesús José; Francisco Javier Mirón Salgado (2011). “El reto de incorporar las tecnologías de la información y Comunicación para la enseñanza de las matemáticas en las prácticas educativas de los docentes en formación de Telesecundaria”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Gómez Espinoza, Laura Marcina (2009). “Formas de interacción en la apropiación de prácticas tecnológicas en un contexto escolar”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.



- Gómez Malagón, María de Guadalupe (2003). “Las tecnologías de la información y la comunicación en el mejoramiento escolar. Estudio de caso de dos escuelas mexicanas”, Maestría en Investigación Educativa, DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Gómez Quiroz, José Jacobo (2008). “El uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza de la educación básica primaria, caso Enciclomedia”, Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, México.
- González Bello, Édgar Oswaldo (2009). “La enseñanza de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el nuevo modelo educativo de la Universidad de Sonora”, Maestría en Innovación Educativa, UNISON, México.
- González Bello, Édgar Oswaldo; Adolfo Castillo Navarro y Manuel de Jesús Tapia Hernández (2012). “Pensamientos de profesores de educación superior sobre el uso de las habilidades digitales adquiridas en un curso de formación por enseñanza situada”, *8vo Congreso Internacional de Educación Superior. “Universidad 2012”*, Ministerio de Educación Superior y Universidades de la República de Cuba, La Habana, Cuba.
- González Rodríguez, José; Fernando Lozano Martínez y María Soledad Ramírez Montoya (2011). “Uso de la tecnología en ambientes de aprendizaje de educación básica: ¿por qué no basta con infraestructura tecnológica y capacitación?”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- González, G. (2010). “Normalismo y competencias tecnológicas: modelo para armar” (en línea), *Memoria electrónica del Congreso Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI*, BENV, México. Disponible en: [densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica2/2-24.pdf](http://densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica2/2-24.pdf) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Granja Castro, Josefina (2005). *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Imaginarios y saberes populares*, México: Pomares.
- Guadarrama Rodríguez, Karina (2007). “Las tecnologías de la información y la comunicación y los académicos de dos disciplinas de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Usos, retos y desafíos”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Guerra Martínez, Mario (2011). “Estrategias de aprendizaje con tecnologías de la información y la comunicación para estudiantes de bachillerato”, Maestría, UNAM, México.
- Gutiérrez Salgado, Édgar; Rafael Quiroz (2007a). “Los maestros y la apropiación del uso del video en la enseñanza en una secundaria incorporada al proyecto Sec. XXI”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.



- Gutiérrez S., Édgar; Rafael Quiroz Estrada (2007b). “Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto Sec. XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México: COMIE, pp. 337-358.
- Guzmán Flores, Teresa; Mercè Cervera (2008). “Las TIC en la Docencia de la Universidad Autónoma de Querétaro; Líneas Estratégicas para la Formación del Profesorado en TIC”, *XI Congreso Internacional EDUTEC 2008: Las TIC, puente entre culturas: Iberoamérica y Europa*, Universidad de Santiago de Compostela, Galicia, España.
- Guzmán Flores, T; García Ramírez; C. Vidal Espuny y R. Sánchez Chaparro (2011). “Formación para la integración de las TIC en la práctica educativa” (en línea). *Apertura*, vol. 3, núm. 1, núm. 1, UDG, México. Disponible en: [www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num%2014/Articulos/Art1\\_36Proceso.htm](http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num%2014/Articulos/Art1_36Proceso.htm) [consulta: 27 de enero de 2012].
- Guzmán Granados, María Gloria (2005). “La escuela: desdibujamiento o reconfiguración frente al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, año 18, núm. 40, México: ILCE, pp. 37-45.
- Hernández Dorantes, A. (2010). “Procesos de enseñanza en los medios tecnológicos” (en línea), *Memoria electrónica del Congreso Retos y perspectivas de la Educación Normal en el siglo XXI*, BENV, México. Disponible en: [densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica1/1-14.pdf](http://densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica1/1-14.pdf) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Hernández Gallardo, Sara Catalina; José Tomás Herrera Sandoval (2009). “La cultura educativa que se está generando con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de posgrado”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Hernández Hernández, Antonia (2008). “Las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de las ciencias de la escuela secundaria: el papel que juegan en la motivación”, Maestría, DIE, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Hoyos Aguilar, Verónica (2009). “Recursos tecnológicos en la escuela y la enseñanza de las matemáticas”, en Luz María Garay Cruz (coord.), *Tecnologías de información y comunicación. Horizontes interdisciplinarios y temas de investigación*, México: UPN, pp. 77-100.
- Ibarra Favela, Alma Janeth y Mireya Rubio Moreno (2011). “El uso de Enciclomedia por estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria en sus prácticas docentes”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Landaverde Trejo, Jorge (2003). “Formación docente y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro” (en línea). *Memoria electrónica del Simposio Virtual Somece*, México.

- Disponible en: [www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/index.html](http://www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/index.html) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Langner Romero, Larissa (2007). “La tecnología y... ¿su enseñanza?”, en *Educación 2001*, año XIII, núm. 145, México, pp. 53-56.
- Leal Espinosa, Margarita; José Luis Arias López (2009a). “Enciclomedia: diagnóstico y propuesta de mejora desde las necesidades de los actores”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Leal Espinosa, Margarita y José Luis Arias (2009b). *Práctica docente y tecnología en el aula*, México: Instituto de Estudios Superiores Occidente.
- López Cuevas, Leticia (2007). “Estudio sobre el impacto del uso de la tecnología, en el curso de química inorgánica montado en la plataforma Blackboard de la Prepa-TEC, en el campus Ciudad de México”, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Mérida, Yucatán.
- López de la Madrid, María Cristina; Katiuzka Flores Guerrero y Adolfo Espinoza de los Monteros Cárdenas (2007). “Incorporación de las TIC en la educación media superior de México. Un estudio de caso”, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- López de la Madrid, María Cristina; Adolfo Espinoza de los Monteros Cárdenas y Katiuzka Flores Guerrero (2006). “Percepción sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara” (en línea). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, UABC, México. Disponible en: [redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-espinoza.html](http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-espinoza.html) [consulta: 13 de mayo de 2012].
- López Quintero, Ana K. (2010). “Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de enciclomedia”, Maestría, UAEH, Pachuca, México.
- Lozano Rodríguez, Armando. (2009). “El empleo del blog como herramienta de aprendizaje en un curso de posgrado en línea: un estudio de caso”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Lucas Martínez, José (2006). “Las condiciones institucionales para la formación y participación del profesorado ante el uso y aplicación de las nuevas tecnologías en la escuela primaria”, Doctorado en Ciencias de la Educación, UAEH, Pachuca, México.
- Lucas Martínez, José (2008). “Las condiciones institucionales de formación de los maestros para el uso de las nuevas tecnologías en la escuela primaria” (en línea). *Eduotec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 27, Edutec y Universidad de las Islas Baleares, España. Disponible en: [edutec.rediris.es/revelec2/revelec27](http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec27) [consulta: 13 de mayo de 2012].

- Luna Domínguez, Teresa de Jesús (2009). “La aplicación de la página web en un curso de elaboración de tesis en la carrera de pedagogía”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Martínez Becerra, Esperanza M.; Ma. Celia Rodríguez García y Ramona D. Tolentino Chávez (2011). “Ambiente de aprendizaje con uso de tecnología en la formación docente inicial y las habilidades intelectuales”, en *Memoria electrónica del ix Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Medina Vences, Cristina (2010). “Propuestas para fortalecer las tutorías con tecnologías de información y comunicación. El caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, Maestría en pedagogía, UNAM, México.
- Méndez Pozos, Juan Pablo (2010). “Comunicación y tecnología: su papel en la formación del estudiante de pedagogía”, Doctorado, UNAM, México.
- Muñoz Flores, Jaime (2010). “El papel fundamental de Internet para el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm.44, México: COMIE, pp. 17-33.
- Muñoz Urías, Mario (2011). “El uso de las Tic’s (sic): Visión de un grupo de profesores-estudiantes”, en *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 3, núm. 5, México: UNAM, pp. 84-93.
- Navarro Rodríguez, Miguel; María Morfín Otero y Martha Moreno (2007). “Cultura tecnológica y práctica docente de profesores indígenas de una región sierra en el Estado de Durango”, en *Memoria electrónica del ix Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Pastor Angulo, Martín (2005). “La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiv, núm. 136, México: ANUIES, pp. 77-93.
- Pastor Angulo, Martín (2006). “Tecnología y educación algunas cuestiones emergentes para la docencia y el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI”, en Héctor Manuel Jacobo García (coord.), *Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global*, México: Pomares, pp. 38-64.
- Pérez Frago, Carmen; Guadalupe Tinajero Villavicencio y Guadalupe López Bonilla (2007). “El aprendizaje en entornos virtuales: la voz de los estudiantes”, en *Memoria electrónica del ix Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Pérez García, María Teresa Verónica (2011). “El estudio de casos en entornos virtuales como estrategia didáctica para la formación docente”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

- Ramas Arauz, Francisco (2008). “Un modelo de educación a distancia basado en el desarrollo de competencias tecnológicas para la formación docente”, Maestría, UNAM, México.
- Ramírez Ortega, Alfonso (2006). “Las tecnologías educativas en el contexto de la educación mexicana”, en *Revista Innovación Educativa*, vol. 6, núm. 31, México: UNAM, pp. 47-58.
- Ramírez Torres, Luis Miguel (2011). “Una propuesta de formación en tecnología para docentes de pedagogía”, Doctorado, UNAM Aragón, México.
- Reyes Cruz, Emma; María del Rosario Reyes Cruz y Griselda Murrieta Loyo (2009). “Alfabetización tecnológica en estudiantes universitarios”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Roa Rivera, Reyna Isabel, J. Arriaga y A. Espinosa (2010). “Herramientas prácticas para operar la tutoría académica”, en *Memoria electrónica del iv Encuentro Nacional de Tutoría*, UV, ANUIES, Veracruz.
- Rodríguez López, J. (2011). “Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como apoyo a alumnos de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM”, Maestría, UNAM Aragón, México.
- Rojano, Teresa (2003). “Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, España: OEI, pp.135-165.
- Rojas Moreno, I. (2010) “Comunicación educativa: subdisciplina o requerimiento institucional”, en José Carbajal Romero y Daniel Saur Moyano (coords.), *El des@fío tecnológico. Transformaciones y fronteras educativas*, México: Casa Juan Pablos, Seminario del Discurso Educativo (Cuadernos de construcción conceptual en Educación 8), pp. 157-179.
- Roldán Vera, Eugenia (2009). “Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania (1924-1935)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm.40, México: COMIE, pp. 13-41.
- Ruiz-Velasco Sánchez, Enrique; Julieta Valentina García Méndez y Leobardo Antonio Rosas Chávez (2008). “Robótica pedagógica virtual para la inteligencia colectiva”, *IX Encuentro Internacional Virtual Educa*, OEI, Gobierno de Aragón, Zaragoza, España.
- Ruiz-Velasco Sánchez, Enrique (2010). “Tutoría en entornos virtuales de aprendizaje con robótica pedagógica”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación II*, México: IISUE y UNAM, pp. 59-88.

- Ruiz-Velasco, E. (2011). “Entornos heurísticos de aprendizaje grupal”, en Patricia Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE y UNAM, pp. 321-343.
- Sagástegui Rodríguez, Diana. (2007). “Usos y apropiaciones del programa Enciclomedia en las Escuelas Primarias de Jalisco”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Salcido Núñez, J. (2005). “Internet en la formación universitaria. El impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la socialización del conocimiento”, en G. Moreno Bayardo (coord.), *Haciendo camino en la investigación educativa*, Guadalajara: Universidad La Salle, pp. 149-182.
- Salinas Amescua, Bertha; María Guadalupe Huerta Alva; Laura Porras Hernández; Silvia Amador Pérez y José Manuel Ramos Rodríguez (2006). “Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, México: COMIE, pp. 31-60.
- Sánchez Galván, T. (2010). “La brecha digital y la formación docente en las escuelas normales” (en línea). *Memoria electrónica del Congreso Retos y perspectivas de la Educación Normal en el siglo XXI*, Veracruz, México. Disponible en: [densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica1/1-11.pdf](http://densev.gob.mx/congreso/memoria/archivos/Tematica1/1-11.pdf) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Sánchez Rosete, Laura (2006). “El programa Enciclomedia visto por los maestros”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, México: COMIE, pp. 187-207.
- Sandoval Sandoval, E. (2008). “Procesos cognitivos: el lugar del sujeto frente a las tecnologías de la información”, en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE, UNAM y Plaza y Valdés, pp. 287-304.
- Santiago Ramírez, Mónica Jesús; Jesús Enrique Mungarro Matus (2009). “Estrategias didácticas incorporadas en el uso de la plataforma Moodle para la profesionalización de docentes en regiones Serranas del Estado de Sonora”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Silva Rodríguez, Arturo; Daniel Mendoza Paredes y Esperanza Guarneros Reyes (2009). “Sistema educativo mixto un modelo para la educación superior del futuro en México”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Sotelo Martínez, Lucía (2011). “Formando al docente universitario en tecnologías de la información y comunicación interactivas web 2.0 en la Facultad de Estudios Superiores Aragón”, Maestría en Pedagogía, UNAM Aragón, México.

- Soto Chávez, Carlos Alberto; Ysauro González Neri (2003). “Adopción de la tecnología informática en profesores de educación secundaria en México”, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México: ILCE, núm. 37, pp. 37-91.
- Tapia Latisnere (2007). “La presencia de Televisión Educativa”, en *Revista Educare-Renovación Educativa*, vol. 8, núm. 1, México: SEP, pp.25-28.
- Tello Leal, Édgar (2007). “Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México” (en línea), *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 2, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España. Disponible en: [www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Torres Nabel, Luis César; Zeferino Aguayo Álvarez (2010). “Uso sistemático de las TIC en la docencia. El caso de los profesores del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara” (en línea). *Apertura*, vol. 2, núm. 1, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: [www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num13/Articulos/experiencia2.php](http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num13/Articulos/experiencia2.php) [consulta: 15 de octubre de 2011].
- Torres Velandia, Serafín; César Barona Ríos y Omar García Ponce de León (2010). “Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estudio de caso”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 127, México: UNAM, pp. 105-127.
- Trejo Catalán, José Humberto (2007). “La formación de maestros y las TIC”, en *Educare-Renovación Educativa*, vol. 8, núm. 1, México: SEP, pp. 22-24.
- Treviño Ronzón, Ernesto; Rigoberto Morales Landa (2007). “Enciclomedia en escuelas del estado de Veracruz: Formas de uso y retos”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Vázquez Fuente, A. (2004). “Educación, tecnología y la formación de la conciencia social”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Limusa y UAEM, pp. 363-373.
- Vázquez Morillas, Alethia; Nahiel García González y Lorena Oliver Villalobos (2009). “Formación y actualización docente en espacios virtuales en la UAM-Azcapotzalco”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Villamar Bañuelo, Alejandra; Juan Manuel Sánchez y Concepción Hernández (2011). “Conocimiento y actitud del estudiante de maestría en educación básica frente a las tecnologías de información y comunicación (TIC)”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.

- Yurén, Teresa, C. Saenger y Citlali Romero (2004). “Las tecnologías de la información y de la comunicación, la mundialización y sus efectos sobre la cultura universitaria. Un testimonio mexicano”, en Adelina Castañeda, Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Limusa y UAEM, pp. 135-154.
- Zenteno Ancira, Alfredo; Fernando Mortera Gutiérrez (2011). “Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior” (en línea). *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, vol. 3, núm. 1, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: [ddaucu.wikispaces.com/file/view/67423226.pdf/351475860/67423226.pdf](http://ddaucu.wikispaces.com/file/view/67423226.pdf/351475860/67423226.pdf) [consulta: 27 de enero de 2012].

### *Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo*

- Abril, Gonzalo (1997). *Teoría general de la información*, Madrid: Cátedra.
- Adell, Jordi (1997). “Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información” (en línea). *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 7, España. Disponible en: [edutec.rediris.es/documentos/1997/tndencias.html](http://edutec.rediris.es/documentos/1997/tndencias.html) [consulta: 12 de abril de 2004].
- Aguaded, José Ignacio; Julio Cabero Almenara (2002), *Educación en red. Internet como recurso para la educación*, España: Ediciones Aljibe.
- Amador Bautista, Rocío (coord.) (2003b). “Parte II. Tecnologías de Información y Comunicación”, en Ángel D. López y Mota (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, tomo II, México: COMIE (La Investigación Educativa en México 1992-2002), pp. 183-350.
- Appleberry, James (1998). “Challenging Times for Creative People” (en línea). *National and Local Forces at Work*, American Association of State Colleges and Universities. Disponible en: [www.aascu.org/news\(speeches/120698case.htm](http://www.aascu.org/news(speeches/120698case.htm) [consulta: 19 de abril de 2008].
- Arellano Toledo, W. (2008). “Las políticas de telecomunicaciones y las TIC”, en Rocío Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE y UNAM, pp. 95-136.
- Baños López, Rosa Aurora (2006). *Cómo enseñar a investigar en Internet*, Alcalá de Guadaíra: Trillas.
- Bell, Daniel (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (sic), Madrid: Alianza.
- Boardman, Mark (2004). *The language of websites*, Londres: Routledge.



- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2009). “La categoría intermedia”, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echevarría Canto. *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, México: Casa Juan Pablos y PAPDI, pp. 29-56.
- Buick, Joanna.; Zoran Jevtic (2006). *Ciberespacio para principiantes*, Buenos Aires: Ediciones Era Naciente SRL.
- Brünner, José Joaquín (2003). *Educación e internet. ¿La próxima revolución?*, México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios).
- Cabero, Julio (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Cañal de León, Pedro (2002). *La innovación educativa*, Madrid: Akal.
- Carr, Wilfred (1999). “¿Teoría, tecnología o praxis? El futuro de la educación del maestro”, en Martha Tlaseca (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN, pp. 183-194.
- Casas, R; M. Luna y N. Gutiérrez (2003). “Parte II. Estudios sociales de la ciencia y la tecnología”, en Sonia Reynaga (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, México: COMIE (La Investigación Educativa en México 1992-2002), pp. 111-195.
- Castells, Manuel (2008). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, La sociedad Red*, vol. I, Madrid: Alianza.
- Cebrián de la Serna, Manuel (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Madrid: Narcea.
- Cebrián de la Serna, Manuel; María de Jesús Gallego Arrafut (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*, Madrid: Pirámide.
- Chávez Chávez, Esteban (1984). *Manual de planeación de medios de comunicación a bajo costo*, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.
- Derrida, Jacques (1998). *Márgenes de la Filosofía*, Madrid: Cátedra.
- Drucker, Peter (1994). “The Age of Social Transformation”, en *The Atlantic Monthly*, vol. 273, núm.11, Boston, pp. 45-53.
- Duart, Josep M.; Albert Sangrà (comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*, Barcelona: Gedisa (Biblioteca de Educación, Colección Nuevas tecnologías).
- Ducoing Watty, Patricia (2005). “Capítulo 1. En torno a las nociones de formación”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: COMIE e IPN (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 73-170.
- Ducoing Watty, Patricia (1996). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa), pp. 221-353.



- Ferry, Guilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Foucault, Michel (1996). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans Georg (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica*, Salamanca: Ediciones Sígueme (Colección Hermeneia 7).
- Garduño Vera, Roberto (2005). *Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informáticos digitales*, México: UNAM.
- Garrison, D. R.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*, tr. Alicia Fuentes Calle, Barcelona: Octaedro.
- Gibbons, Michael; Camille Limoges; Helga Nowotny; Simon Schwartzman; Peter Scott y Martin Trow (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Gimeno Sacristán, José (2001). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- González, Ángel (2008). "Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información", en F. Martínez y M. Prendes (coords.), *Nuevas tecnologías y Educación*, España: Pearson.
- Gros Salvat, Begoña; Juan Silva Quiroz (2005). "La formación del profesorado docente en los espacios virtuales de aprendizaje" (en línea). *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en: [www.rioei.org/deloslectores/959Gros.PDF](http://www.rioei.org/deloslectores/959Gros.PDF) [consulta: 22 de agosto de 2009].
- Hargreaves, Andy (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento: la educación en la era de la inventiva*, Madrid: Morata.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2003). "El uso de la tecnología en el aula". *Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio*, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Liotard, Jean-François (1993). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Barcelona: Planeta Agostini.
- McLuhan, Marshal (2009). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*, Madrid: Paidós.
- McLuhan, Marshal; B. R. Powers (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, México: Gedisa.

- Monereo, Carles (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, comunicarse, a participar, a aprender*, Barcelona: Graó.
- Muñoz Carril, Pablo César; Mercedes González Sanmamed (2012). “La integración de las TIC en la universidad. Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, México: UNAM, pp.46-67.
- Olivé, León (2002). *El bien, el mal y la razón*, México: Paidós.
- Olivé, León (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ollivier, Bruno (2008). “Aportes de las teorías francesas a la investigación de internet y las TIC”, en R. Amador Bautista (coord.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación*, México: IISUE y UNAM, pp. 61-94.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Graó/ Colofón (Biblioteca del aula).
- Robalino, Magaly; Anton Korner (coords.) (2005). *Formación docente y Tecnologías de la Información y Comunicación*, París: UNESCO.
- Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, México: Pomares, COMIE y CESU.
- Rojas Moreno, I.; J. M. Sánchez Alemán (2012). “Base de datos de la Subárea de Formación y Tecnología (documento preliminar)”, México: UNAM.
- Rosalía, R.; Román, P. (2007). “La formación del profesorado en las tecnologías de la información y de la comunicación. Las tecnologías en la formación del profesorado”, en Julio Cabero (coord.), *Tecnología educativa*, España: McGraw-Hill/Interamericana, pp. 141-158.
- Schnaider Romina; Mariano Zarowsky (2005). *Comunicación para principiantes*, Buenos Aires: Ediciones Era Naciente SRL.
- SEP (2004). *Programa Enciclomedia. Documento base*, México: SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- St-Pierre, Armand; Natalie Kustcher (2001). *Pedagogía e internet*, México: Trillas.
- Tiffin, John; Lalita Rajasingham (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Barcelona: Paidós.
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Madrid: Paidós.
- UNESCO (1990). *Informe sobre la comunicación en el mundo*. Disponibles en: [www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798...](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798...)
- UNESCO (1998). “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. De lo tradicional

- a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información, debate temático”, *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. Disponibles en: [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2004), “Guía de planificación”, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Disponibles en: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf)
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Disponible en: [www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf)
- Watson, Peter (2002). *Historia intelectual del Siglo xx*, 2ª edición, Barcelona: Crítica.
- Zbigniew, Brzezinski (1973). *La era tecnocrática*, Buenos Aires: Paidós.



## CAPÍTULO 10

### LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN MÉXICO: UNA DÉCADA DE AVANCES Y EXPERIENCIAS

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda<sup>1</sup>

#### Introducción

Desde hace tiempo, muchos países han impulsado la transformación en sus sistemas educativos nacionales, con un especial énfasis en el impulso de reformas que mejoren la calidad y la equidad. Dichas reformas han incidido en un amplio rango de procesos como lo es la reforma curricular integral, el desarrollo de medios educativos, el desarrollo de planes y programas innovadores, el mejoramiento en la infraestructura y la extensión de la jornada escolar, entre otros (SEP y UNAM, 2010a). Dentro de esa dinámica internacional, México no ha sido la excepción en el desarrollo de teorías educativas que han impactado el sistema educativo en su conjunto. De ahí que, en la última década se haya observado una orientación a trabajar con un enfoque basado en competencias en los sistemas educativos, el cual influyó —entre otros aspectos— en la incorporación de las competencias en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos de nuestro país. Tales acciones hicieron necesaria la instrumentación de estrategias con procesos formativos que permitieran comprender mejor cómo enseñar y aprender competencias en el campo educativo con objeto de garantizar

---

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

que docentes y estudiantes de todos los niveles educativos entendieran cómo trabajar con base en competencias y asegurar los resultados esperados. Ante esta situación, se reconoce que para llevar a cabo una reforma en los planes y programas de estudio, y en el campo educativo en general, se requiere planear de manera paralela un proceso formativo de los actores involucrados, lo cual permita que la enseñanza-aprendizaje tenga la orientación adecuada para asegurar resultados educativos basados en competencias.

En este trabajo, se entiende por formación en competencias los procesos que propicien el desarrollo de nuevos saberes en los actores educativos, que posibiliten comprender mejor las formas de enseñar y aprender a través del enfoque por competencias, consideradas éstas como una orientación educativa que acerca a docentes y estudiantes a la problematización, intervención y solución de problemas reales, de la vida cotidiana o de la profesión.

Tocante a estos procesos, en este capítulo se expone parte de la producción documental en México sobre la formación en competencias durante la última década. El trabajo partió de la búsqueda en diferentes fuentes documentales como libros, capítulos de libros, artículos de revistas, ponencias, tesis y publicaciones en general, correspondiente al periodo 2000-2012. Dicha producción fue recopilada de manera directa o a través de Internet, la cual permitiera reconocer los alcances desarrollados sobre la formación en competencias en México.

## Las competencias en la educación

El material analizado muestra que una de las innovaciones educativas que de forma determinante impactó la formación de los actores educativos fue el enfoque por competencias. Éste cobró fuerza y se constituyó en un referente obligado para trabajar el proceso educativo en sus diferentes niveles educativos.

Según Díaz Barriga (2006), no está clara la reflexión conceptual y el origen del concepto de competencia, pero su uso se identifica en diferentes campos disciplinarios. El autor expone que la discusión del término *competencia* se acerca más a sus significados etimológicos, que del campo de la lingüística transitó hacia el campo laboral, para después ser vinculado con la solución de problemas. Asimismo, Díaz Barriga presenta un recorrido del concepto de competencias a través de diferentes áreas del conocimiento, con lo cual se puede identificar que el uso y la aplicación de este concepto no son exclusivos del campo educa-

tivo. Por otro lado, se identifica que a finales de 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), con el fin de brindar un marco conceptual firme que sirviera como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales, que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés (*Program for International Student Assessment*), reunió a expertos en una amplia gama de disciplinas que trabajaran con actores y analistas políticos para producir un marco relevante a las políticas (OCDE, 2005).

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo, para competencias clave, clasifica dichas competencias en tres amplias categorías: 1. Los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales, como en el uso del lenguaje. 2. En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. 3. Los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar su propia vida, situarla en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (OCDE, 2005: s/p).

Estas competencias clave han servido de referencia a nivel internacional para ser consideradas en los diversos ámbitos y campos del conocimiento. Por otro lado, la red EURYDICE de información (2002) sostiene que para que una competencia merezca el atributo de “clave”, “fundamental”, “esencial” o “básica”, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y la sociedad en su conjunto; debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanezca independiente y personalmente eficaz, tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Asimismo, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar constantemente sus conocimientos y destrezas con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

Estos antecedentes han sido aplicados al campo educativo, en donde el enfoque por competencias ha encontrado un espacio de desarrollo importante y

se ha reconocido como un intento de mejora y fortalecimiento. Sin embargo, tal aplicación no ha sido fácil, menos aún su comprensión y conceptualización. En la tabla 1 se presenta un conjunto de definiciones del concepto de competencias, el cual permiten acercarse a la comprensión de este término.

TABLA 1. **Conceptos de competencia**

Autor	Concepto de competencia
Eurydice (2002: 12)	Expresa una cierta “capacidad” o “potencial” para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. No son los conocimientos en sí los que cuentan, sino el uso que se hace de ellos.
OCDE (2005: 3)	Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.
Díaz Barriga, A. (2006: 20)	Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias, podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y c) puestos en acción en una situación inédita.
Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar (editores) (2007: 36)	El concepto competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).
Tardif (2008: 3)	Una competencia corresponde a “un saber” actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos.
SEP (2009: 12)	La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

*Continúa...*



Autor	Concepto de competencia
Tobón (2010: 93)	“Las competencias son procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral —profesional—, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, que aportan a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.
Viso (2010: 98) y (2011: 15)	Una competencia es una capacidad que se demuestra.
Frola (2011: 19)	Frente a una necesidad contextualizada, es la capacidad del individuo para dar una respuesta integrada, movilizandoo elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, en una sola exhibición que la resuelva en términos de criterios de calidad o exigencia, y se manifiesta a través de indicadores.
Moncada y Gómez (2012: 46)	La competencia implica la capacidad de movilizar y aplicar en algún contexto las habilidades, conocimientos y actitudes para la obtención de un resultado.

En términos generales, de las definiciones anteriores se concluye que el concepto de competencia se refiere a una integración de conocimientos (saberes), actitudes y valores (saber ser) y aptitudes (saber hacer), que intervienen o se aplican para resolver un problema o situación. Estas definiciones ponen de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, basado en el aprendizaje de contenidos, para centrarlo en un proceso activo y de intervención, en contextos reales y situados. Congruente con esta percepción, Perrenoud (2009) sostiene que, desde el punto de vista teórico, el enfoque por competencias se presenta como potente al complementar una pedagogía que tradicionalmente se ha centrado en las disciplinas y los saberes. Pero también, este enfoque tiene fuerza en el campo de la formación, en la medida en que viene vinculado a las prácticas sociales y educativas, al trabajo pedagógico de los problemas educativos en las diferentes situaciones y a los

proyectos que los educadores desean materializar en sus lugares de trabajo. Esto habla de una nueva pedagogía en las instituciones educativas, así como de una diversidad de competencias que habría que desarrollar para dar una respuesta a las diversas situaciones que emanan de los contextos de aplicación. En este sentido, se reconoce que el campo de las competencias, en la educación, es muy amplio y variado, pues los actores educativos atraviesan por distintas etapas y se enfrentan a diversas situaciones en las que tienen que demostrar el desarrollo de muy distintas competencias.

Ante esto, Díaz Barriga, A. (2006) sostiene que no es fácil establecer una clasificación sobre competencias; sin embargo, reconoce un primer ordenamiento de éstas, identificando la siguiente clasificación; a) genéricas (para la vida y académicas); b) desde el currículo (disciplinares y transversales); c) desde la formación profesional (complejas o profesionales, derivadas y subcompetencias o competencias genéricas); y, d) desde el desempeño profesional (competencias básicas, iniciales y avanzadas). Con esta clasificación, el autor pretende englobar las diversas formas en las que se ha utilizado y trabajado el concepto de competencias en el campo educativo; además, sirven de base para comprender el alcance que ha tenido el desarrollo de las competencias en el ámbito educativo. Por otro lado, en el material revisado se identificó que existen diferentes posturas. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), el Centro de Investigación en Formación y Evaluación (CIFE) ha identificado cuatro grandes enfoques de las competencias en el nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo, los cuales son definidas en la tabla 2.

Los autores reconocen que aunque estos enfoques no son los únicos que han caracterizado el trabajo por competencias, sí son los que más han impactado este campo. Además, con estos enfoques se puede comprender por qué hay múltiples concepciones del término competencia y por qué hay una gran diversidad de trabajos empíricos dentro de las instituciones educativas, que difieren mucho en los fundamentos, procedimientos y estrategias de trabajo, y en la mayoría de los casos no definen claramente la postura teórica desde la cual se realizan. Esta heterogeneidad de orientaciones y trabajos fue identificada en el estado del arte que aquí se presenta.

TABLA 2. Principales enfoques teóricos desde los cuales se han trabajado las competencias

Enfoque teórico	Caraterísticas
Conductual	Comenzó a desarrollarse a finales de la década de 1970 y se posicionó en la década siguiente, tomando algunos postulados del modelo pedagógico conductual. Así se ha aplicado hasta el momento, considerando lo organizacional como un aspecto clave de su concepción.
Funcionalista	Su propósito es buscar que los procesos de aprendizaje y evaluación se centren en las actividades y tareas del contexto externo, considerando determinados objetivos. Se aplica sobre todo dos métodos: desarrollo de un <i>curriculum</i> y análisis funcional. Este enfoque comenzó a extenderse a inicios de la década de 1990 y hoy en día es uno de los más sobresalientes de las competencias en muchos países.
Constructivista	Se desarrolló a finales de la década de 1980 y comienzos de 1990, con el fin de superar el énfasis en actividades y tareas del enfoque funcionalista y propender hacia los procesos laborales en su dinámica y relaciones, tratando las disfuncionalidades que se presentan.
Socioformativo, sistémico complejo o complejo	Empezó a estructurarse a finales de la década de 1990 y comienzos del año 2000. Concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte la ciencia y la tecnología.

Fuente: Tobón, Pimienta y García (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México.

## La formación en competencias en el nivel básico y medio superior

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece un programa de renovación curricular y pedagógica, con el cual se llevan a cabo tres acciones: la implementación del nuevo currículo de la educación preescolar, en el año 2004, el establecimiento de la reforma a la educación secundaria en el año 2006 y la renovación del currículo de primaria en el año 2009; de esta manera, se

articula la Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB). Los cambios en los niveles de educación básica centran su atención en adoptar un modelo basado en favorecer el desarrollo de competencias que responda a las necesidades de progreso de México en el siglo XXI. Todo esto, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, que plantea la transformación educativa junto con los objetivos establecidos en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, con el fin de dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en México, en las consecuentes décadas (SEP y UNAM, 2010a). Estas políticas permiten acortar la distancia entre el sistema educativo mexicano y la dinámica educativa internacional.

Es de mencionar que con la RIEB culmina el proyecto de articulación curricular, el cual tiene como base la coherencia de los fundamentos pedagógicos que promueven y posibilitan al docente el acercamiento a los propósitos y al enfoque del nuevo plan de estudios, a los programas y los materiales educativos, para que se apropien de ellos y encuentren diversas formas de trabajo en el aula, acordes con la diversidad y el entorno social (SEP, 2010), considerándose a estas políticas como factor clave para la transformación esperada de nuestro país.

De la misma manera, la Alianza por la Calidad de la Educación entre sus acciones destaca la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, a través de impulsar la reforma curricular, orientada al desarrollo de competencias y habilidades. Asimismo, promueve la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, mediante el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SEP, 2009). Así, esta estrategia se convierte en un detonante para reorientar diversas acciones que de manera tradicional habían estado presentes en el sistema educativo mexicano.

En la SEP y la UNAM (2010a) se observa que después del análisis de los retos que demanda el sistema educativo mexicano, la importancia del quehacer docente para el fortalecimiento de la calidad educativa, la necesidad de la articulación curricular (preescolar, primaria y secundaria) para el cumplimiento del perfil de egreso y como apoyo a la Reforma Integral de la Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, plantea como estrategia inicial la formación académica de docentes, directivos y asesores técnicos pedagógicos, mediante diplomados y cursos para la formación continua de los profesores del nivel básico, entre los que podemos mencionar: Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El Enfoque por Competencias en la Edu-

cación Básica 2009; Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula 2010; Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Relevancia de la Profesión Docente en la Escuela del Nuevo Milenio. Además, se ofrecieron diplomados para maestros de primaria, los cuales ponen énfasis en una formación en competencias.

El Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El Enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009, está inspirado en las conclusiones de los diversos análisis sobre los principales retos que se enmarcan en el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. En él, se enfatiza en la necesidad de ofrecer una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos para ejercer su libertad con responsabilidad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana que les permita desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento (SEP, 2009). Por sus contenidos y objetivos, este curso se convierte en un elemento clave para la formación en competencias de los docentes en servicio. Además, de acuerdo la SEP (2009), en esta propuesta formativa se revisaron los fundamentos que la UNESCO propone con base en un informe mundial, para sentar las bases que orienten a las sociedades del conocimiento en su evolución, es decir, en el aprovechamiento compartido de los saberes y el logro del desarrollo pleno e integral de los seres humanos; se realizó una exploración sobre el contexto internacional y la aplicación del enfoque por competencias; se revisaron los objetivos 1 y 4 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y su expresión en el plan y programas de estudio de la educación básica. Asimismo, se ofrecieron herramientas que le permitieran al docente dirigirse hacia las innovaciones educativas, mediante el desarrollo de las competencias personales y profesionales para su quehacer educativo. En la última parte del curso se proporcionaron algunas herramientas para la construcción de una competencia; se revisó el concepto de transversalidad y la metodología de trabajo por proyectos, desde el enfoque por competencias para culminar con el diseño de una planeación que recuperara las mejores prácticas de los maestros (SEP, 2009), considerándose estas estrategias claves para instrumentar un trabajo basado en competencias.

En la SEP (2010) se plantea la importancia de la planeación didáctica, herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula. En este sentido, el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación

Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula 2010, es una propuesta formativa que incorpora contenidos interrelacionados, teniendo el enfoque de competencias para la vida presente, en los planes y programas de estudio de la RIEB. En este curso, la planeación didáctica se sustenta en tres pilares, uno de los cuales se refiere al dominio disciplinar de los planes y programas, que comprende las competencias que se pretende desarrollar y cómo éstas pueden alcanzarse.

De acuerdo con la SEP (2011), el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011: Relevancia de la Profesión Docente en la Escuela del Nuevo Milenio, está diseñado en función de la necesidad de que los maestros de educación básica reconozcan la importancia de transformar su práctica docente. El objetivo es elevar la calidad de la educación, puesto que son los docentes los que tienen la tarea de llevar a cabo las reformas curriculares en el aula. Este curso es una propuesta que tiene como eje fundamental el papel del maestro en el desarrollo de competencias, tanto de los alumnos como de los docentes. Por otro lado, en la SEP y la UNAM (2010a, b, c y d) se identifica la creación de diplomados para maestros de primaria, los cuales constan de cuatro módulos que dotan a los maestros de primaria de una formación académica específica sobre los enfoques, fundamentos y contenidos de la reforma, que permitan comprender y aplicar la nueva propuesta curricular, así como estrategias didácticas y metodológicas para la planeación y evaluación que faciliten su instrumentación en el aula y permitan el desarrollo de competencias en los estudiantes. Los diplomados también proporcionaron a los maestros elementos académicos, pedagógicos y prácticos con objeto de contribuir a que los estudiantes sean formados con capacidades para un desarrollo pleno y humano en todas sus dimensiones, fortaleciendo, además, la autonomía, la práctica reflexiva del profesor y el impulso hacia un aprendizaje permanente, en congruencia con la práctica docente que requiere la reforma. Además de los diplomados, la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la RIEB, ha creado documentos normativos, con orientaciones acerca de los perfiles de desempeño de competencias docentes, para trabajar con el nuevo currículo, así como de orientaciones didácticas para el trabajo en los programas de estudio.

De acuerdo con la SEP (2009), la formación en competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes de educación básica está agrupada en cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y

para la convivencia. En educación básica se parte de concebir que una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje, que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2009). A través de la formación en competencias se propicia que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales, que plantea el desarrollo de competencias. Es decir, se pretende favorecer que los alumnos adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente (SEP, 2009).

Como se puede observar, en el nivel básico son muchas las tendencias en la educación y varían de acuerdo con las necesidades de la sociedad, por lo que el Gobierno toma como alternativa educativa una formación basada en competencias para los alumnos de este nivel educativo. Con esta estrategia se intenta abrir una ventana a la reflexión de lo que ocurre en el mundo actual y obliga a generar nuevos saberes que intenten transformar nuestra realidad (SEP, 2009). Todo ello muestra que el sistema de educación básica de nuestro país está centrando su orientación educativa en una formación basada en competencias, como alternativa a la educación tradicional que había prevalecido durante décadas.

Además de la información anterior, que se identificó en diferentes libros, se encontraron dos trabajos de investigación realizados sobre la formación en competencias, desarrollados en secundaria (Cortés, 2007 y Jiménez, 2011).

Respecto a la formación en competencias desarrollada en secundaria, Cortés (2007) señala la gama de competencias que se desarrollan en los estudiantes de las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC), mediante su participación en talleres productivos. La mirada se centra en los testimonios de diferentes actores: estudiantes, exalumnos, docentes, padres de familia, personas en general y autoridades locales. La investigación se llevó a cabo en tres fases. La primera consistió en sistematizar el proceso de desarrollo del modelo con el cual operan las TVC y, posteriormente, un diagnóstico sobre sus condiciones, centrándose en el componente de formación para el trabajo (talleres productivos). En la segunda etapa, con base en el diagnóstico de los talleres de cada una de las escuelas, se hicieron propuestas de mejora y se apoyó a los docentes. La tercera etapa se basó en relatos creados por los docentes donde expongan su experiencia en los talleres productivos y, a partir de esos relatos, redactar una

propuesta. Las competencias que se identificaron durante el desarrollo de las actividades productivas se clasificaron en tres grupos: técnicas, socio-laborales y emocionales.

Por su parte, Jiménez (2011) presenta un acercamiento a las valoraciones de estudiantes de segundo grado de secundaria, en relación con el trabajo por proyectos en la asignatura de Ciencias II, concretamente en Física. Durante el ciclo escolar estudiado, se llevaron a cabo cinco proyectos, aplicando distintas estrategias metodológicas de esa materia. Algunos de ellos se realizaron como actividad intermedia para abordar contenidos y, otros, como cierre de los bloques. Una vez finalizado el curso se aplicó un instrumento que recuperó las experiencias de los estudiantes respecto a su participación en los proyectos, a partir de dos preguntas: qué significó trabajar por proyectos y cuáles fueron las aportaciones del trabajo por proyectos a los rasgos del perfil de egreso. Los resultados muestran una amplia articulación de las valoraciones de los estudiantes con los rasgos del perfil del egreso, establecidos en el plan de estudios de educación secundaria, para la formación de una cultura científica y el desarrollo de competencias.

Las políticas educativas identificadas en los procesos de formación en competencias en educación básica hablan de un proceso formativo muy amplio y completo, con un alcance nacional. Se esperaría que como consecuencia de esta estrategia se encontrara una multiplicidad de trabajos que expusieran las repercusiones que estos procesos formativos tuvieron en los actores educativos del nivel básico. En contraste con estas acciones, se contó con dos trabajos de investigación que se desarrollaron en secundaria, pero no se encontró trabajos en preescolar y primaria. Esto no significa que no exista producción al respecto, pero sí que el acceso a esa información no sea a través de los medios utilizados comúnmente.

Durante la década estudiada, se realizó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual se basa en un enfoque por competencias. Para dar una respuesta a esta reforma, la SEP, por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior y con la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), abre un espacio académico denominado Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS). Mediante este programa, los docentes cursan el diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, lo cual contribuye a la formación profesional, al análisis de la experiencia individual y



colectiva, a la práctica de una comunicación sólida y a la generación de nuevas perspectivas educativas que, además de consolidar resultados positivos, logren configurar la acción pedagógica pertinente a la diversidad y riqueza de las distintas regiones del país, con objeto de brindar a la población una educación de calidad, base del cambio social y orientadora de las concepciones del desarrollo integral del ser humano en armonía con su ambiente natural y promotor del crecimiento sociocultural y económico (ANUIES, 2011). Esto significa que las autoridades educativas de México ven la formación en competencias como una estrategia que mejorará la educación media superior, en todas sus modalidades y orientaciones.

Los profesores que cursan este diplomado integran a su práctica docente los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, mediante la incorporación de estrategias innovadoras, basadas en la construcción de competencias desde el enfoque establecido en el Marco Curricular Común (MCC). El egresado del diplomado será capaz de generar ambientes y aplicar estrategias de aprendizaje que favorezcan en el estudiante de tipo medio superior el desarrollo de las competencias establecidas en el MCC, a través de una formación innovadora que le provea conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida. La modalidad del diplomado es mixta, con actividades presenciales y a distancia, dependiendo de las características de los módulos. Los módulos a cursar son tres (ANUIES, 2011), los cuales integran las políticas de este nivel educativo.

El primer módulo se refiere a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en el que se reflexiona acerca de esta reforma, una estrategia incluyente que favorece al sistema nacional de bachillerato en México. Además, se analiza los elementos que constituyen el perfil del egresado y los atributos del perfil del docente (ANUIES, 2011). Estos elementos son el punto de partida para la formación en competencias de los docentes.

El módulo dos trata sobre el desarrollo de las competencias del docente en la educación media superior y se analiza la formación basada en competencia de la RIEMS, la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol docente, así como la integración de la propuesta de planeación didáctica y evaluación (ANUIES, 2011). En este módulo cobra importancia el proceso enseñanza-aprendizaje y de evaluación, como referente estratégico para la instrumentación de la orientación por competencias.

En cuanto al tercer módulo, se plantea la gestión institucional para docentes, integrada por tres campos de estudio: delimitación de contenidos, gestión de ambientes de aprendizajes, evaluación y planeación y diseño de la propuesta educativa (ANUIES, 2011). Todo ello, dentro de las políticas de organización de la educación media superior.

Además, para apoyar la instrumentación de esta reforma, la ANUIES, junto con la SEP, se encarga de realizar el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR). Este tiene el objetivo de definir el perfil del director en los planteles que imparten educación media superior. El acuerdo 449 hace referencia que los directores de los planteles son actores clave en los procesos de implementación y seguimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Ellos guiarán a las instituciones educativas que encabezan, en la adopción del Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias así como en el desarrollo de los mecanismos de gestión y apoyos complementarios a dicha reforma. En esencia, son los líderes de la transformación de la educación media superior en las escuelas ANUIES (2012) y Poder Ejecutivo Federal, (2008). Esto representa un esfuerzo holístico en el que los docentes y directivos forman parte de un proceso integral de formación en competencias para garantizar la RIEMS en este nivel educativo.

Con estas políticas de formación de docentes y directivos se puede identificar que en nuestro país la educación media superior y sus actores fueron sujetos de una transformación integral, con base en una formación en competencias que ha permeado los diferentes tipos de bachillerato; además, se reconoce que esta formación es indispensable para garantizar los objetivos planteados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Respecto al nivel medio superior se encontraron cuatro trabajos de investigación, que se centran en la preocupación de formar orientadores y docentes para, de acuerdo con la RIEMS, dar una respuesta a la formación de competencias de los estudiantes. Estos trabajos fueron desarrollados por Gutiérrez y Castro (2009), Gómez, Sánchez y Reyna, (2009), Galán y Valenzuela (2011) y Galán (2012).

El artículo de Gutiérrez y Castro (2009) representa un subproducto de investigación sobre las relaciones entre orientación educativa y globalización, que aborda, analiza y reflexiona en torno a la situación social, académica, personal, profesional, económica y cultural del estudiante de bachillerato, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), frente a los procesos globaliza-

dores. Identifica los elementos básicos que deben considerarse para la formación de competencias que el orientador educativo deberá desarrollar y fortalecer en el estudiante, dentro del Programa Institucional de Orientación Educativa de la UAEM. Parte de una comparación entre las competencias internacionales para los profesionales de la orientación educativa y las competencias del egresado de bachillerato, definidas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Según los resultados de la investigación, existe correspondencia entre las necesidades de formación en competencias en el orientador y el estudiante del nivel medio superior.

En el trabajo de Gómez, Sánchez y Reyna (2009) se analiza la necesidad de trabajar en la conformación de un programa integral de formación, que oriente y guíe al profesor que incursiona en el nuevo modelo educativo, a fin de acercarle la ayuda pedagógica que le permita estar en condiciones de hacer frente a un modelo educativo basado en competencias, de acuerdo con el perfil del estudiante y egresado, definido en la RIEMS. En ese mismo sentido, la investigación de Galán y Valenzuela (2011) y Galán (2012), se basa en un estudio de diagnóstico de necesidades de formación en competencias para los docentes de inglés del CECYTE, Oaxaca, considerando los cambios en el modelo de enseñanza-aprendizaje que han venido dándose en nuestro país, y con base en ello establecer una propuesta. El trabajo parte de identificar las tendencias internacionales de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior y las competencias que se dieron en Europa, así como la incidencia en América Latina, en específico, en el contexto mexicano, con las que se ha logrado cambiar en el docente la concepción del profesor tradicionalista que debe cumplir con las competencias que se enmarcan en el Sistema Nacional de Bachillerato. Este documento sirvió de base para el diseño del instrumento de investigación que fue aplicado a los docentes y a una muestra significativa de alumnos, el cual arrojó resultados relacionados con los requerimientos teórico-metodológicos que sirvieron de base para una propuesta de formación en competencias para los docentes del CECYTE, Oaxaca.

Las reflexiones de Gutiérrez y Castro (2009) están directamente vinculadas con la propuesta de Gómez, Sánchez y Reyna (2009), de Galán y Valenzuela (2011) y las de Galán (2012). Sin embargo, mientras que Gutiérrez y Castro (2009) se refieren a la vinculación que debe existir entre la formación de competencias de los alumnos de bachillerato con las competencias de los orientadores educativos, los trabajos de Gómez, Sánchez y Reyna (2009), Galán y Valenzuela

(2011) y Galán (2012) señalan que debe existir un programa de formación docente que vincule las competencias de los profesores con las competencias solicitadas en la RIEMS, para los egresados del nivel medio superior.

Estos trabajos muestran la preocupación de las instituciones educativas del nivel medio superior para formar a los académicos con base en la orientación de competencias, cuya finalidad es fortalecer el proceso educativo y hacerlo congruente con el enfoque por competencias. Es decir, una reforma en las políticas de los planes y programas de estudio es insuficiente para garantizar que tal reforma se llevará a cabo. Para ello, son indispensables los procesos formativos de los actores directamente involucrados en los procesos de cambio.

### **La formación en competencias en educación superior y posgrado**

La formación en competencias en educación superior ha presentado diferentes matices y desarrollos. Esto se explica debido a que la educación superior en México engloba diferentes subsistemas. Se reconoce que la educación superior considera a los niveles de Técnico Superior Universitario (TSU), licenciatura y posgrado.

Dado que las características y las políticas del trabajo desarrollado en estos niveles es diferente, los trabajos relacionados con el posgrado se analizan en otro apartado, mientras que en este se mostrará lo relacionado con los niveles de TSU y la licenciatura.

La SEP (2012) reconoce que la educación superior pública se compone de diversos subsistemas. Además, en conjunto, el sistema de educación superior ofrece a los mexicanos distintas opciones de formación, según sus intereses y objetivos profesionales. De acuerdo con su coordinación o dependencia, las instituciones de educación superior públicas (IES) se clasifican en diez grandes grupos: institutos tecnológicos, educación normal superior, universidades interculturales, universidades públicas federales, universidades públicas estatales, centros públicos de investigación, universidades politécnicas, universidades tecnológicas, instituciones de educación superior de nueva creación y otras instituciones públicas. A esta clasificación debe agregársele el conjunto de instituciones de educación superior privadas con la finalidad de comprender el total de instituciones de educación superior que engloba este nivel educativo en nuestro país.

La investigación documental ha permitido identificar que la formación en competencias es más común en los planes de estudios de las instituciones de nivel superior, aunque ello no significa que en instituciones que no tiene una orientación por competencias no haya habido eventos académicos sobre este tipo de formación. Por lo tanto, puede decirse que a nivel nacional, la formación en competencias ha permeado en las instituciones de educación superior, como una cultura y desarrollo generalizado y se ha reconocido como un avance en los procesos educativos.

Congruentes con estas afirmaciones, Zanatta y Yurén (2008) sostienen que actualmente en México, un buen número de universidades públicas están transformando su modelo educativo para centrarse en los aprendizajes y en la adquisición de competencias de los jóvenes que acuden a ellas. Algunos, han visto en la formación por competencias una opción formativa que contribuye a conferir mayor pertinencia a los programas educativos. Esta idea se basa en el supuesto de que los egresados de programas de este tipo están capacitados para resolver los problemas complejos de la sociedad actual.

En el caso del sistema nacional de educación superior tecnológica, en la década 2000-2012, se transformaron los planes de estudio a una orientación por competencias. García (2010) describe que durante el 2010 se capacitó a 9,264 profesores en un curso taller básico de formación docente basada en competencias, provenientes de 235 instituciones tecnológicas; se ofreció el diplomado para la Formación y Desarrollo de Competencias Docentes en la modalidad a distancia con la participación de 1 298 profesores de 145 institutos tecnológicos; a 2 531 docentes de 175 institutos tecnológicos se les impartió el curso-taller de Instrumentación Didáctica; mediante ocho reuniones regionales, 1 615 funcionarios, docentes y profesores de 116 institutos tecnológicos fueron informados acerca de los Lineamientos Académico-Administrativos, versión 1.0 sobre el proceso de transformación curricular y la importancia de la formación en competencias. Sin embargo, ese caso no fue el único, pues durante esa década hubo diferentes transformaciones curriculares que adoptaron el enfoque por competencias en sus planes de estudio y con ello generaron diferentes procesos de formación de los actores educativos: en los estudiantes, en los docentes, en la formación de docentes, en el plan de estudios y en los procesos educativos e institucionales, así como egresados y en la práctica profesional

### *Formación de competencias centradas en el estudiante*

Varios trabajos centran la formación en competencias en los estudiantes como actores clave del proceso educativo. Entre éstos los de Chan y Tiburcio (2000), Ysunza (2009), Urzúa y López (2010) y Sánchez, Calderón y Calderón (2011).

Chan y Tiburcio (2000) sostienen que, antes que cualquier otro elemento, se requiere pensar en el perfil a obtener, el cual consiste en la definición de las competencias que deberá desarrollar un estudiante a través de su participación en el sistema formativo. Para identificar las competencias, es necesario primero reflexionar sobre el tipo de problemas: profesionales, de vida o académicos, para los que el curso prepara. Por ejemplo, un curso de informática básica prepara para resolver problemas como la presentación de trabajos, búsqueda de información, organización de datos, etcétera. Estos son problemas o situaciones que de presentarse tanto en la escuela como en el ámbito laboral demandarían al educando algún tipo de acción. Dentro de la guía que plantean los autores hay algunas propuestas de utilidad para el docente, y así de los estudiantes lograr la formación esperada.

El trabajo de Ysunza (2009) ofrece una propuesta para desarrollar, en la etapa inicial y común de la formación de los estudiantes de licenciatura, cinco competencias que se consideran básicas para el logro de una plena formación universitaria en la UAM-Xochimilco: competencias informativas, investigativas, comunicativas, colaborativas, cognitivas y metacognitivas. En la presentación de estas competencias se recurre al análisis funcional, que es una metodología analítica consistente en la identificación y el ordenamiento de los elementos considerados como componentes esenciales de una competencia. A las cinco competencias las agrupa en áreas de competencias y las desagrega en unidades de competencias, criterios de desempeño, evidencias de desempeño y sugerencias didácticas. Con esta estrategia se pretende fortalecer la formación de competencias de los estudiantes en la etapa inicial y común de las licenciaturas.

Por su parte, Urzúa y López (2010) realizan una investigación con objeto de obtener evidencia empírica sobre la formación de una competencia técnica profesional, en el área microbiológica de estudiantes de Química Farmacéutica Biológica (QFB). En el curso práctico de Microbiología Experimental se realizó un estudio cuasiexperimental en el que se evaluaron tres modalidades de intervención: lección magistral, demostración de la técnica y uso de un video instruccional. Éstas, aplicadas y evaluadas en diferentes momentos del curso. El

resultado general del estudio mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del uso del video, por lo que puede concluirse que esa estrategia de enseñanza aplicada en dos momentos del curso (sesión instruccional y de refuerzo), complementado con una evaluación formativa, favorece el logro de una competencia técnica profesional en estudiantes de QFB.

El trabajo de Sánchez, Calderón y Calderón (2011) es el resultado de una propuesta de intervención educativa realizada en la Universidad del Altiplano de Tlaxcala (UDA), la cual, a partir del manejo de las TIC, permitió la vinculación entre lo aprendido en el salón de clase y la aplicación de dicho conocimiento en una comunidad determinada. El trabajo se centró en las siguientes preguntas: ¿de qué manera la web 2.0 permite el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la UDA?, ¿qué competencias profesionales se pueden desarrollar a través de la web 2.0?, ¿cómo utilizar la web 2.0 para potencializar el aprendizaje autónomo? El seguimiento de esta actividad se constató con el trabajo en equipo realizado por los estudiantes de octavo semestre y con el desarrollo de competencias profesionales y tecnológicas, a causa de la necesidad de resolver una problemática definida. Este proceso de aprendizaje de los alumnos redujo, a favor de la autonomía del alumno, el protagonismo del docente y lo transformó en agente activo responsable de su propio aprendizaje en beneficio de su formación profesional.

Con estos trabajos se muestra que en México se han desarrollado procesos de formación en competencias, centrados en la participación de los estudiantes como factor clave del fenómeno educativo. Estas experiencias son determinantes para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje e incrementar los procedimientos de trabajo centrados en competencias dentro del aula, con la participación activa de los estudiantes.

### *Formación en competencias centradas en los docentes*

Otro grupo de trabajos enfoca su atención en la formación en competencias de los docentes. Se considera que la formación de los docentes es clave para lograr los aprendizajes por competencias en el proceso educativo. Dentro de ese grupo se encuentran los realizados por Topete, Bustos y Chávez (2010), Guzmán, Marín y Zezati (2011) y Núñez, Gómez y García (2008).



Topete, Bustos y Chávez (2010) analizaron los desafíos de la gestión académica de las IES en la transición hacia la sociedad del conocimiento y sus efectos en la formación de competencias de los directivos y docentes. Esta investigación empleó la metodología cualitativa basada en algunos aspectos básicos del software atlas-ti, mediante entrevistas a profundidad a expertos actores. Los principales resultados de la investigación permiten identificar que el obstáculo al cual se ha enfrentado el docente en la transición hacia la sociedad del conocimiento es la reconversión y motivación del personal académico en la adquisición de las nuevas identidades, las cuales no se ajustan a la formación profesional inicial, la cual se ve obstaculizada por una burocracia y normatividad obsoleta. Se plantea la existencia de nuevas formas de trabajo académico en la educación superior con el desarrollo de la e-ciencia. Las transformaciones de la gestión en la educación superior en una gestión en red y de alianzas estratégicas y las competencias de los directivos de la educación superior para la formación y dirección de equipos colaborativos.

Guzmán, Marín y Zezati (2011) presentan los resultados de un estudio que forma parte de una investigación para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. A fin de estructurar el modelo se diseñaron dos dispositivos: uno de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007, en Guzmán, Marín y Zezati, 2011) y otro de evaluación de competencias docentes. Este último incluye las exhibiciones o realizaciones de los profesores y los incidentes críticos (IC) que este trabajo genera. El rastreo de este modelo se realizó en el programa de formación en universidades públicas mexicanas. Se concluye que los IC en los procesos de formación llevan a la reflexión sobre la acción y la toma de conciencia por parte de los profesores, en cuya experiencia deja una clara opción de mejora para promover cambios significativos y duraderos en su práctica.

En su trabajo, Núñez, Gómez y García (2008) presentan un sistema de rúbricas para la evaluación auténtica de las competencias de docentes novatos que se caracterizan por una baja o nula experiencia de la enseñanza y que participan en un proceso de formación de docentes de nivel bachillerato. El sistema de rúbricas se sustenta en el material existente sobre los dilemas que enfrenta un docente novato, así como en el análisis del escenario o contexto educativo donde los docentes en cuestión se iniciarán en la enseñanza. En las rúbricas diseñadas hay cuatro categorías de análisis con sus respectivas competencias y niveles de desempeño: novato, en desarrollo, maduro y experto. El diseño de la rúbrica



se realizó desde la aproximación de la evaluación auténtica que promueve los aprendizajes *in situ* con un fuerte componente de formación reflexiva. Se concluye que la rúbrica posibilita al futuro profesor el ejercicio de la autoevaluación, en el sentido de una revisión de sus concepciones docentes y de la instrumentación de sus prácticas en el aula, de manera crítica y propositiva, pues permite la reorientación pertinente del proceso de apropiación del rol docente.

En conclusión, estos trabajos giran en torno a la formación en competencias de los docentes como actores estratégicos del proceso educativo.

### *Formación en competencias centradas en la formación de docentes*

En otro grupo de trabajos se analiza el papel que desempeña la formación de docentes como factor esencial de la formación en competencias. Dentro de ese conjunto de trabajos se encuentran los de Loya (2011), García, González, Vázquez, Gómez, Orozco, Zenteno, Ramírez, Paniagua y Arroyo (2011); Ávalos (2011a), Vergara (2011), Plazola (2003), García (2011), Olivier (2011), Dino (2011), Chapa (2011) Valenzuela, Barreras y Rubio (2011); Ávalos (2011b), Estrada, Colter y Silveyra (2011), Eslava y Baltazar (2011); Martell (2011a) y Martell (2011b), los cuales fueron analizados de acuerdo con los procesos de formación docente. De ahí, los siguientes subgrupos: trabajos centrados en la formación docente en general; en la formación de docentes de educación preescolar y primaria; en la formación de docentes de educación secundaria; en la formación de docentes de educación especial; y, en la formación de docentes de educación física.

Loya (2011), García, González, Vázquez, Gómez, Orozco, Zenteno, Ramírez, Paniagua y Arroyo (2011); Ávalos (2011a) y Vergara (2011) se refieren a la formación de los docentes en general. En este contexto, Loya (2011) señala que no existe un dispositivo educacional que acredite profesionalmente a los formadores de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081. Sin embargo, reconoce que la función de formar a profesores implica tres situaciones: a) el formador de profesores desarrolla competencias para atender los problemas de su campo profesional en la práctica, b) permanentemente se enfrenta a situaciones indeterminadas que le exigen revolucionar su quehacer, y c) la formación de los profesores de educación básica enfrenta nuevos planteamientos de los diseños curriculares a los cuales el formador ha de responder. La

autora considera que cada institución formadora de profesores desarrolla procesos internos que concretan una cultura pedagógica, una organización y una estructura, de las cuales parten las visiones y necesidades de los formadores. Por ende, plantea las siguientes preguntas: ¿qué competencias son necesarias para desarrollar la práctica de la formación?, ¿qué competencias requieren actualmente los formadores de profesores? y ¿es posible catalogar competencias para la formación de formadores de profesores? Los resultados de la investigación resultaron en cuatro tipos de competencias: básicas profesionales (elementos de desarrollo personal para ejercer cualquier profesión); docentes (direccionadas a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos); la investigación educativa (orientadas a la generación del conocimiento de los procesos educativos); y, planear la trayectoria formativa propia (permiten hacerse cargo del proceso formativo).

Por su parte, en la investigación que presentan García, González, Vázquez, Gómez, Orozco, Zenteno, Ramírez, Paniagua y Arroyo (2011), rescatan las aportaciones del aprendizaje autorregulado como alternativa metodológica para la formación docente inicial, porque replantea el proceso educativo, la evaluación, la implicación personal y el compromiso del que aprende. Sostienen que la orientación metodológica que da dirección a este proceso es la investigación-acción. A través de esta orientación, se pretende desarrollar las competencias didácticas de los estudiantes (contempladas en el plan de estudios 1999) y mejorar el trabajo docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), a partir de significar, desde los actores mismos, sus capacidades reconocidas y declaradas en los estilos docentes y en las estrategias metodológicas implementadas en el aula. Por otro lado, Ávalos (2011a) presenta un estudio de corte cualitativo, con la descripción de las competencias de los formadores a partir de las producciones derivadas de un posgrado profesionalizador. La autora considera que en la intervención educativa la docencia reflexiva es una posibilidad teórico-metodológica, que permite la sistematización de saberes profesionales sobre la formación y se vislumbra como una perspectiva metodológica dentro de la generación de conocimientos en un campo educativo emergente: la didáctica de la formación de docentes.

El trabajo desarrollado por Vergara (2011) muestra los retos de las organizaciones educativas. Sostiene que una característica esencial de los aprendizajes de los docentes en formación es la capacidad de seguir aprendiendo en forma autónoma a lo largo de la vida, siempre procurando integrar, a su vez, el desarrollo de capacidades personales, sociales y éticas. Afirma que los profesores de las escuelas normales manifiestan diversidad de ideas en torno a las implica-

ciones del trabajo por competencias, en el nuevo y anterior currículo. También los profesores manifiestan que el enfoque educativo por competencias otorga relevancia a los procesos educativos en el contexto escolar, reconociendo sus ventajas y desventajas.

En estos trabajos se identifica una preocupación por la formación de los docentes en el campo de las competencias, reconociendo una confianza en esta orientación. Además, se percibe el surgimiento de una nueva didáctica congruente con el enfoque por competencias.

En otro subgrupo de trabajos se encuentran las investigaciones de Plazola (2003), García (2011), Olivier (2011), Dino (2011), Chapa (2011) y Valenzuela, Barreras y Rubio (2011), quienes se refieren a la formación de docentes de educación preescolar y primaria.

En el texto de Plazola (2003) se exponen algunas ideas, conceptos y reflexiones sobre la formación de competencias didácticas en los nuevos maestros normalistas, a partir de dos referentes: por una parte, el perfil de egreso del nuevo plan de estudios y, por otra, algunos de los datos obtenidos en la investigación de campo realizada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. De acuerdo con la opinión de los nuevos maestros, las competencias didácticas que menos lograron durante su formación fueron: reconocer alumnos en riesgo de fracaso escolar y favorecer su aprendizaje, y conocer y utilizar creativa y reflexivamente los materiales de enseñanza y los recursos didácticos. Las competencias que en mayor porcentaje lograron, fueron: diseñar, organizar y practicar estrategias didácticas de acuerdo con los grados y formas de desarrollo de los alumnos; y, lograr un clima de cordialidad en el grupo de primaria, favoreciendo su autoestima, confianza, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y el placer por el estudio.

La investigación de García (2011) parte de reflexionar sobre el conjunto de competencias a desarrollar en los nuevos docentes, que se aplican de manera limitativa, pues visualizan el desempeño del futuro docente dentro de los espacios tradicionales de la educación básica. Sin embargo, el autor afirma que una de las realidades que impactan a los nuevos profesores es que estos espacios están acotados y la gran mayoría de los egresados no tendrá una plaza federal o estatal, incluso, ni de una escuela particular, en los primeros años de haber concluido sus estudios. Por lo tanto, el autor se propone investigar las nuevas competencias que requiere el alumno de licenciatura en educación primaria, para incorporarse a una formación integral que impacte en el desarrollo de la

empleabilidad, entendiendo este concepto como la capacidad de conseguir y conservar un empleo y de sintonizar con el mercado de trabajo. Por otro lado, en un proyecto de investigación que presenta Olivier (2011) se cuestiona sobre las competencias requeridas en la formación de licenciados en educación primaria para integrar al aula regular a los niños con o sin necesidades educativas especiales. Este cuestionamiento surge como parte de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, contemplada en el tercer semestre del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria 1997. La investigación parte de la experiencia de la autora de identificar actitudes negativas de algunos profesores y alumnos normalistas ante la idea de convivir con niños “diferentes” de los demás, lo cual obstaculiza la oportunidad de poner en práctica estrategias de aprendizaje para la integración, adaptación y pertenencia al grupo escolar regular, por parte de los niños con necesidades educativas especiales.

Dino (2011) presenta un trabajo cuyo objetivo fue identificar las competencias docentes, de ciencia y lengua que logran desarrollar los futuros docentes de las tres escuelas normales del estado de Chihuahua, que participaron en el Programa de Profesionalización Docente, basado en Competencias. La metodología empleada es de tipo cualitativo, por medio de estudio de caso, de ocho futuros docentes que cursaban el octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Los resultados más relevantes muestran un desarrollo e incremento en las competencias docentes, en ciencia y lengua, así como las características de los usuarios que cursan la profesionalización en línea. Entre ellas destacan: responsabilidad, conocimiento de la tecnología, habilidades comunicativas, y saber organizar e interpretar información, entre otras. Por su parte, Chapa (2011) presenta un trabajo que tuvo como objetivo explorar los informes de las jornadas de observación y práctica que elaboran los estudiantes normalistas de quinto y sexto semestres de una licenciatura en Educación Primaria, con el fin de identificar el impacto de la formación en el desarrollo de su competencia didáctica. Se emplea una metodología cualitativa, basada en el análisis documental, desde la premisa de que analizar lo que los estudiantes escriben, proporciona información útil, no sólo para valorar el desarrollo de la competencia didáctica y evaluar tanto su propio desempeño, sino como referente del proceso de formación en la escuela normal.

Por último, el trabajo de Valenzuela, Barreras y Rubio (2011) presenta una investigación cuyo principal objetivo es conocer la opinión de los estudiantes normalistas, con respecto a la relevancia de las competencias en sus prácti-

cas docentes. El estudio se realizó con 310 normalistas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, de cinco escuelas normales del noroeste de México, durante el ciclo escolar 2010-2011. A partir de una encuesta consideraron de mucha importancia las competencias siguientes: reflexionar sobre su propia práctica para mejorar su trabajo educativo, la competencia educar en valores, formación ciudadana y democrática, produce materiales educativos acordes a los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje; asimismo, los estudiantes consideraron de poca importancia el conocer los propósitos históricos de la educación de su país y de Latinoamérica, y más baja importancia el conocer y utilizar las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación lingüística, filosófica, sociológica, psicológica, antropológica, política e histórica.

Con estos trabajos, se identifica un claro interés por acercarse al conocimiento de las competencias desarrolladas por las instituciones formadoras de docentes de educación preescolar y primaria. Por otro lado, se reconoce una tendencia a realizar estudios cualitativos que permitan acercarse al conocimiento de estos procesos, dentro del campo formativo.

Otro subgrupo de trabajos se concentra en analizar la formación en competencias dentro de las instituciones formadoras de docentes de educación secundaria. Dentro de este subgrupo se encuentran los trabajos de Ávalos (2011b), Estrada, Colter y Silveyra (2011) y Eslava y Baltazar (2011).

La investigación de Ávalos (2011b) analiza el desarrollo de competencias iniciales de los futuros docentes de educación secundaria en la especialidad de Matemáticas en la Ciudad de México, entendidas como la posibilidad que tienen los futuros docentes de identificar y recuperar del contexto escolar áulico indicios que los llevan a tomar decisiones pertinentes. El estudio pretende comprender de qué manera el modelo educativo que subyace en la licenciatura—la docencia reflexiva— se concreta en estrategias metodológicas diversificadas de formación, que a su vez favorecen el desarrollo de competencias docentes. Se cuestiona sobre cuáles son los procesos reflexivos que permiten a los alumnos de la licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Matemáticas, el desarrollo de competencias iniciales y cómo se manifiesta dicho desarrollo. Se recurrió a una metodología de tipo cualitativo, con la intención de analizar las perspectivas de significado de los actores específicos —en los acontecimientos específicos—; de reconocer las transformaciones de los significados de los alumnos de la normal, en torno a las actividades desarrolladas durante el último año

de la licenciatura como producto de los procesos reflexivos; y, si los nuevos significados y saberes que conforman las competencias indíciales permiten identificar y tratar de manera pertinente los errores de los estudiantes.

Estrada, Colter y Silveyra (2011) se preguntan: ¿cómo desarrollar competencias ciudadanas en forma efectiva en los alumnos?, ¿qué formación necesita un maestro para motivar la participación de los estudiantes en sus proyectos?, ¿cómo lograr el aprendizaje significativo? y ¿cómo hacer todo esto de acuerdo con programa oficial? El trabajo presenta el caso de una metodología participativa que integra cuatro estrategias didácticas: el aprendizaje en servicio, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en proyectos. Con este trabajo se pretende que los formadores de docentes, estudiantes e investigadores reconozcan que la formación en competencias ciudadanas puede concebirse como un proceso dinámico, donde el profesor se convierte en facilitador que motiva a sus alumnos a expandir sus experiencias de aprendizaje mediante proyectos participativos.

Por último, el trabajo de Eslava y Baltazar (2011) se refiere a la experiencia vivida durante la impartición de la asignatura Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, impartida a estudiantes (docentes en formación) de la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Matemáticas, en la Escuela Normal Superior del Estado de México. En este contexto se realizaron actividades que tenían que ver con la evaluación por competencias, vinculada al desarrollo de un blog virtual denominado “Evaluación del Aprendizaje”. Los alumnos fueron organizados en grupos colaborativos, de los cuales manifestaban diversas evidencias que determinaban su desempeño en la clase. Se presenta los ejes de análisis con sus niveles de desempeño, se describe la experiencia y se establece la importancia de la experiencia vivida y la vinculación de las redes virtuales de interactividad académica.

Estos trabajos destacan una preocupación por acercarse a la didáctica y la evaluación de las competencias dentro de la educación secundaria. Asimismo, en los niveles de educación preescolar y primaria, siguen predominando las investigaciones cualitativas para el desarrollo de los estudios. También, en las escuelas de formación de docentes de educación especial, se desarrollaron los trabajos presentados por Martell (2011a) y Martell (2011b). Ante la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad educativa, Martell (2011a) realiza una investigación considerando la importancia de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Toma como base un estudio que identifica

las características de esta competencia, en la docencia de los formadores de profesores (tesis doctoral); y, considera de relevancia analizar algunos elementos centrales de la competencia comunicativa, que favorecen el desarrollo de competencias de los futuros profesores. Este estudio analiza las estrategias que los docentes de las escuelas normales utilizan como parte de su competencia comunicativa. De inicio se identificaron rasgos de esta competencia en una normal de especialización de Monterrey, Nuevo León, para, posteriormente, estudiar con detalle la importancia de formular preguntas en el aula, y de esta forma instrumentar diferentes niveles de cuestionamiento en las actividades planteadas dentro de una asignatura en la Escuela Normal de Especialización del D.F. (ENE), con un grupo de alumnos durante tres semestres. Dichas actividades se orientaron a estimular el razonamiento mediante el uso de taxonomías de cuestionamiento. Después de un año de trabajo se analizó los avances de los alumnos en su actuar durante las prácticas, así como el desarrollo de los temas propios de la asignatura estudiada.

En otro documento de Martell (2011b) se presentan los avances de una investigación que pretende identificar los rasgos de la práctica docente frente al cambio de enfoque, el cual se orienta a la formación en competencias en la Escuela Normal de Especialización del D.F. (ENE), institución formadora de docentes en educación especial. Particularmente, el estudio se orienta hacia la labor de los profesores de las asignaturas de Observación de la Práctica, que coordinan la práctica de los alumnos durante los semestres de tercero a sexto, por considerar que éstas son un eje en la formación de profesores en educación especial. En esta fase, la información obtenida se refiere a los profesores en general y se centró en identificar las actividades que con mayor frecuencia se utilizan en las aulas. Así, mediante un cuestionario, se exploró cuáles son las actividades que los profesores, formadores de docentes en educación especial, utilizan frecuentemente en la ENE y cuál es la percepción de los estudiantes hacia dicha forma de trabajo, considerando que, de esta manera, es posible determinar si dichas actividades están favoreciendo las competencias de un profesor de educación especial o reportan la supremacía de una docencia tradicional y mecanicista que, pese al discurso del cambio, no ha logrado transformar el proceso enseñanza-aprendizaje y orientarlo hacia la formación en competencias.

Las investigaciones anteriores hacen referencia al caso particular de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal, reconociendo a la formación de docentes de educación especial como un campo propicio para el



desarrollo de competencias de diversa índole. Además, de manera general, este grupo de trabajos es un claro ejemplo de que en las instituciones formadoras de docentes están realizándose diversas investigaciones para optimizar y favorecer la formación en competencias de los futuros docentes, como sujetos clave del proceso educativo.

### *Formación en competencias centradas en el plan de estudios y en los procesos educativos e institucionales*

En el resultado de la búsqueda de material sobre formación en competencias, también se encuentran aportaciones que permiten considerar en el plan de estudios, los procesos educativos e institucionales como factores importantes para lograr una formación en competencias. Tal es el caso de los trabajos realizados por Díaz (2007); Zanatta y Yurén (2008); Zanatta (2008), Villalobos (2011) y Lemus (2011).

Díaz (2007) describe que en la Universidad Iberoamericana de Puebla se ha estructurado curricularmente la licenciatura en Procesos Educativos desde algunos componentes básicos como lo son las competencias genéricas y específicas, las dimensiones, áreas, ejes y asignaturas que, entretejidas de manera lógica, ofrecen una plataforma académica innovadora que durante la formación profesional se opera desde diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje. La estructura curricular incluye un conjunto de competencias genéricas universitarias que comparten todas las licenciaturas del sistema UIA-ITESO, y se determinaron algunas competencias específicas para la licenciatura en Procesos Educativos, correspondientes al Eje de Teoría y Fundamentos. Estas competencias integran la formación profesional de los egresados de la licenciatura en Procesos Educativos.

Por otro lado, los trabajos de Zanatta y Yurén (2008) y Zanatta (2008) refieren una misma investigación, en la cual se presenta los resultados del análisis de dos dispositivos de formación de profesionales de la psicología, cuyo diseño y puesta en obra se centra en el desarrollo de competencias en dos instituciones educativas. En una de estas instituciones el enfoque de competencias se encuentra en una fase incipiente, mientras que en la otra está consolidada. El primer trabajo presenta la caracterización de los dispositivos estudiados y la manera en la que éstos favorecen o no la autoformación y la configuración de un ethos pro-



fesional comprometido. Se analizó la relación entre los tipos de dispositivos de formación explorados y su contribución a moldear o propiciar la autoformación de los sujetos, promoviendo la configuración de un ethos profesional. Yurén (en Zanatta, 2008), define como dispositivo en el ámbito de la educación, el conjunto de elementos (actores, objetivos, contenidos, actividades, recursos y reglas) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde a una demanda social o bien, a necesidades individuales. Como resultado de la investigación se concluye que hay un enorme interés por que el egresado de Psicología tenga una identidad bien definida. Además, los dispositivos estudiados revelan diferencias sustanciales en cuanto a su tendencia en la información: la institución con enfoque de competencias, en fase incipiente, presenta un dispositivo con mayor tendencia a lo transmisible, en tanto que la institución con enfoque de competencias en fase consolidada, refleja un dispositivo tendiente a la experiencia formativa (Zanatta, 2008). Esto significa que a través de esta investigación se puede identificar que no es suficiente tener un plan de estudios en competencias, sino contar con procesos formativos que permitan desarrollar competencias congruentes con este enfoque.

El trabajo de Villalobos (2011) sustenta la didáctica como asidero y eje articulador de la formación basada en competencias. Sostiene que la lógica actual de la educación que ofrece el sistema educativo mexicano (desde párvulos hasta el doctorado), se olvida casi en su totalidad de la función y las perspectivas de la didáctica general y, con mayor razón, de las didácticas específicas, de las disciplinas o especiales, como suele nominárseles. Considera que el proceso enseñanza-aprendizaje es el objeto de estudio de la didáctica en sus tres campos epistemológicos: organización grupal, instrumentación didáctica y orientación personal. En este sentido, el pedagogo, como profesional de la educación, brinda las estrategias —con base en secuencias didácticas— para guiar el cómo formar en el desarrollo de las competencias. Se entiende por estrategias didácticas los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. La estrategia guía la acción del proceso de enseñanza o de aprendizaje en un orden lógico y metodológico, con la finalidad de lograr un propósito establecido. Las estrategias se construyen con base en el planteamiento de la secuencia didáctica.

Por último, la investigación de Lemus (2011) tiene como propósito exponer algunas reflexiones sobre la experiencia de enseñar a enseñar la historia escolar, desde la perspectiva de la educación histórica, para desarrollar la competencia didáctica que logre transformar la práctica pedagógica de este campo discipli-

nar en procesos constructivistas del conocimiento histórico. La experiencia se desarrolló en la Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores, de Morelia, Michoacán. Algunos de los aspectos que se abordan en el trabajo se refieren a la competencia histórica, las situaciones reales de aprendizaje, las representaciones escolares, objetos de estudio, los ámbitos de confrontación y la evaluación. Se concluye con la certeza de la importancia de formar a los futuros maestros de educación primaria en competencias, desde la perspectiva de la educación histórica, para transformar la visión romántica de la historia en una historia crítica.

Estos trabajos centran la atención de la formación en competencias en el plan de estudios, los procesos educativos e institucionales, dentro de los cuales se considera la didáctica como estratégica para coadyuvar en el proceso formativo. Con estos planteamientos, se entiende que la formación en competencias no es una experiencia aislada, sino vinculada y vista de manera holística, como resultado de un proceso en donde intervienen los diferentes actores educativos.

### *Formación en competencias centradas en los egresados y la práctica profesional*

Otro grupo de trabajos se desarrolla en los procesos de vinculación entre la formación en competencias adquiridas en las instituciones educativas y su vinculación con las competencias del ámbito profesional.

En el nivel superior se encontró un conjunto de trabajos concernientes a la formación profesional por competencias en diversos planes de estudio, como lo es el caso de los trabajos de Silva (2008), Ibarra (2006), Surdez, Aguilar, Sandoval y Pulido (2007), Martínez, Román y Toledo (2009), Martínez, Román, Toledo, Villaseñor y Valero (2011), Cruz (2010), Sánchez, Moreno y Herrera (2010), Anzaldúa (2011), Figueroa, Sáenz y Zavaleta (2011), Infante y Caballero (2011) y Aquino y García (2011).

En el trabajo de Silva (2008) se analiza la contribución del proceso de formación profesional al desarrollo de las competencias para desempeñar adecuadamente una profesión. La autora muestra las competencias como una herramienta conceptual útil para evaluar los resultados de un programa educativo y explora cuáles son las que debería tener, en este caso, el egresado en técnico superior en Informática de la Universidad Tecnológica Netzahualcóyotl. El estudio valora el

grado de realización de las competencias de una muestra de pasantes en su desempeño, durante una estadía empresarial. Los resultados indican la necesidad de equilibrar la función de la universidad, tanto en la generación y transmisión de los conocimientos como en el desarrollo de las habilidades de pensamiento para alcanzar las competencias requeridas en el trabajo.

Por su parte, Ibarra (2006) describe el perfil profesional que se desarrolla como parte de la formación de los ecólogos con sus respectivas competencias éticas y los valores científicos y profesionales que constituyen requerimientos para el desempeño laboral. Este perfil forma parte de los resultados del estudio de seguimiento longitudinal que se realizó a los egresados de la Facultad de Ciencias de la UNAM en el periodo 1998-2002. El objetivo fue realizar un diagnóstico del campo y de la práctica profesional, así como identificar los cambios y las transformaciones que experimentaba el perfil profesional y sus respectivas competencias.

Dentro de este mismo grupo se incluye el estudio de Surdez, Aguilar, Sandoval y Pulido (2007), en el que se reflexiona sobre las posibilidades de evaluar la formación en competencias del estudiante, definidas en el plan de estudios, en relación con las competencias profesionales planteadas en el ámbito profesional. En este trabajo se retoma al educando y se elabora un modelo para evaluar sus competencias, partiendo de que éstas derivan de necesidades identificadas en el contexto de la profesión que ejercerá. Las autoras afirman que las competencias deben ser referidas a criterios de desempeño, los cuales deben indicar de manera precisa lo que se espera que haga el sujeto como resultado de su aprendizaje. Finalmente, reconocen que debe recopilarse evidencias que demuestren que la persona (estudiante) ha alcanzado la competencia requerida.

La investigación de Martínez, Román y Toledo (2009) y Martínez, Román, Toledo, Villaseñor y Valero (2011) tuvo como objetivos analizar los procesos de construcción de la innovación en el currículo, desde una perspectiva de habilidades y perfiles profesionales, así como el analizar las dificultades que existen para traducir los postulados de la nueva economía a estrategias de formación. Para ello, se realizaron entrevistas a profundidad, a personas que laboran en empresas de alta tecnología, a directivos y profesores de la Facultad de Ingeniería de la UABC, en Mexicali, así como a funcionarios del Gobierno del estado de Baja California, responsables del área de alta tecnología e innovación. Se buscó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué dificultades, en términos de habilidades y formación profesional, enfrentan tres licenciaturas de Ingeniería para

incorporar al currículo las demandas de la nueva economía?, ¿qué condiciones se requieren en la actualidad para lograr innovación? (las competencias profesionales fue una de las categorías de estudio). Se concluye que debe promoverse es el aprendizaje para problematizar más que aprender a resolver problemas. Se identificó que el currículo tiene limitaciones para planear anticipadamente una formación profesional, que debe perfilarse en el exterior de la escuela en las entidades empleadoras.

El trabajo desarrollado por Cruz (2010) consiste en una investigación de tipo exploratorio, que tiene por objetivo analizar y estudiar la posible vinculación de dos temas de gran controversia en el campo educativo: las competencias como modelo de reciente incursión en la formación profesional y su presencia en la formación y práctica profesional del pedagogo. La finalidad de este estudio es comprender la relación entre competencias, formación y práctica profesional del pedagogo en su campo ocupacional. Para ello, se realizó un análisis de las ofertas laborales y de las competencias que en ellas se requieren. Se identificó que la clasificación de las competencias y su incursión en el campo educativo permiten entender cómo la noción de competencias dentro de la formación profesional tiene una estrecha vinculación con el ámbito laboral y lo que éste exige. Además, se observa que es la práctica profesional el espacio más idóneo para el desarrollo de una competencia. El quehacer del pedagogo, su formación y ámbito de desarrollo profesional es un tema que, aunque ha sido objeto de diferentes estudios, permanece en el debate actual de la educación y la formación profesional. También se identificó que el campo pedagógico, por su propia naturaleza y objeto de estudio, cuenta con una amplia gama de posibilidades de acción profesional para el desarrollo de competencias.

El trabajo de Sánchez, Moreno y Herrera (2010) se centró en el estudio de la Odontología desde la perspectiva de las competencias profesionales y su vinculación con el campo laboral, con la idea de analizar tanto el proceso de formación odontológica como la práctica profesional del cirujano dentista, mediante resultados obtenidos con egresados de la carrera de cirujano dentista de la FES Zaragoza, durante el periodo 2003-2009. Los autores se apoyan en Tunnerman para afirmar que hoy en día se requiere formar en conocimientos, habilidades y destrezas flexibles que permitan al egresado responder con responsabilidad, creatividad, innovación y conocimiento a un mercado laboral en constante cambio. Es en este marco que las competencias profesionales constituyen las bases esenciales del nuevo profesionista. Desde esta premisa se

parte del concepto de competencia, el cual incluye los saberes o conocimientos de determinadas materias. Se plantearon las siguientes competencias para incorporarse al mercado laboral: competencia de índole general, área de competencias vinculadas al desempeño profesional o práctica profesional y el área de competencias de carácter complementario.

Anzaldúa (2011) presenta un breve análisis del origen de la propuesta de formación en competencias, en la añeja aspiración de vincular el ámbito educativo con el mercado de trabajo. Analiza cómo la noción de competencias se ha transferido del discurso empresarial a la educación, lo cual muestra un fenómeno de creación de empresas de la sociedad en diversos ámbitos, por la lógica, las prácticas y los discursos de la empresa. Reflexiona sobre el enfoque de la formación en competencias y la búsqueda de parámetros de calidad, con la finalidad de mostrar sus alcances y limitaciones, así como sus efectos ideológicos en el imaginario social y en las políticas educativas.

La investigación de Figueroa, Sáenz y Zavaleta (2011) expone diversos temas: 1. Una mirada histórica contextual y la descripción del marco referencial de la universidad. 2. Los propósitos y funciones de su investigación, sustentados en los referentes teóricos metodológicos. 3. Perspectiva crítico-humanística, con enfoque cuantitativo-cualitativo y explicación de los conceptos fundamentales que orientan su trabajo. 4. Análisis de los resultados: se trata de interpretar la información obtenida en cada uno de los rasgos constituyentes de la competencia ética. Los rasgos encontrados en las competencias son la responsabilidad, la honestidad, el respeto y la ética profesional y personal. Los principios y valores profesionales son referentes sobre cómo debe entenderse el adecuado ejercicio profesional que guía la conducta y orienta al profesional en la toma de decisiones y solución de conflictos.

El trabajo de Infante y Caballero (2011) contribuye a la valoración de la pertinencia de la formación inicial de educadoras, desde la reflexión sobre la experiencia o el campo de la acción. Toma como referencia el concepto de satisfacción, implícito en las aportaciones de Honoré sobre formatividad. Documentar estas percepciones en esta línea de trabajo permite, entre otras cosas, dar a conocer avances e impactos del *curriculum* y sus posibles adecuaciones para los fines y rasgos deseables, perseguidos en la formación de educadoras y, en el ámbito de una escuela normal formadora de docentes. Aporta datos que se inscriben dentro de un programa de evaluación y seguimiento institucional que pretende valorar el grado de satisfacción personal de egresadas, visto

desde una vertiente más humana (autorrealización) y tangencialmente desde unas relaciones laborales construidas por las participantes del estudio. En este contexto, una de las variables de análisis en el trabajo de Infante y Caballero (2011) cuestiona el nivel de preparación sobre competencias y campos formativos del Programa de Educación Preescolar (PEB 2004), tal como lo perciben las educadoras. Inicialmente expone el punto de partida sobre las dimensiones de análisis, objetivo, pregunta de investigación y metodología utilizada, para luego mostrar algunos datos parciales sobre percepciones registradas en dos dimensiones relacionadas con actividades inherentes a la formación recibida y contrastada con su experiencia personal en distintos espacios de desarrollo profesional y laboral. Concluye con una discusión breve sobre los resultados, y deja abierta la reflexión y el análisis sobre los elementos restantes.

Por último, Aquino y García (2011) analizan la trayectoria docente en tres momentos: el periodo previo al ingreso a la escuela normal, la formación inicial y la inserción laboral. Su indagación se basó en entrevistas y narrativas de docentes egresados de la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Lengua Extranjera (inglés), de tres escuelas normales ubicadas en la región oriente del Estado de México. El estudio es exploratorio-cualitativo; en él se recupera la experiencia de los maestros, siguiendo el concepto de trayectorias, propuesto por Bullough. Los autores parten del supuesto de que las trayectorias no son lineales, sino que sufren quiebres derivados de la historia personal, el contexto institucional y el entorno global; además, constituyen obstáculos para concluir exitosamente la carrera y vincular la inserción laboral con la formación, la cual no encuentra respuesta en las prácticas institucionales. Al mismo tiempo, las exigencias del entorno no se corresponden con las políticas de inserción laboral, lo cual impide la transferencia de las competencias adquiridas en el ejercicio profesional y deja profundas huellas en la identidad docente.

En este grupo de trabajos la formación en competencias cobra sentido al darle seguimiento a las competencias logradas por los egresados y requeridas en la práctica profesional o el ámbito laboral. Hay una clara orientación a vincular las competencias con la vida en el trabajo, la cual, de alguna manera, ha sido el inicio de la concepción de las competencias profesionales en el campo educativo.

### *Formación de competencias centradas en el posgrado*

El posgrado, tal vez, es el nivel educativo que más alejado ha estado de la formación en competencias. Salvo algunas experiencias aisladas, en los programas de posgrado ha habido poco interés por esta tendencia. Aun así, se encontró interesantes trabajos que dan cuenta de esta experiencia en los posgrados. Tal es el caso de Mendoza y Jiménez (2009a); Mendoza y Jiménez (2009b); Bernal, Vega y Cruz (2009); González, Hipólito y Ramírez (2009); González (2011) Guzmán, González y Marín (2009) y Acuña (2010).

Mendoza y Jiménez (2009a) y Mendoza y Jiménez (2009b) hacen una valoración de las competencias genéricas y específicas, recibidas en el posgrado de educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, según la percepción de los egresados en dos ámbitos: el grado de desarrollo de las competencias recibidas en el posgrado, en la formación profesional, y la importancia de estas competencias en el ámbito laboral. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre la importancia laboral de las competencias y el desarrollo en el posgrado. Aun así, la valoración de los egresados por la formación recibida en el posgrado es alta. También hay diferencias significativas entre la percepción de egresados titulados y no titulados. No existen diferencias significativas entre las opiniones de hombres y mujeres, entre egresados con antecedentes en educación y sin antecedentes, y entre egresados de diversas generaciones. Los egresados asignan mayor importancia y desarrollo a las competencias genéricas y específicas orientadas a la profesionalización, que a las de investigación.

Bernal, Vega y Cruz (2009) analizan los diferentes conceptos y acepciones de competencias y su importancia para la formación de los egresados. Se parte de una confianza en los procesos de formación en competencias, como alternativa de instrumentación didáctica en la maestría de Ciencias de la Salud Pública, específicamente en el diplomado de Competencias para la Gestión de la Salud Pública II, en cuya estructura curricular se ha puesto especial interés, por medio de los módulos que lo conforman con el propósito de que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan el desarrollo de opciones que favorezcan su desempeño profesional.

El objetivo del estudio de González, Hipólito y Ramírez (2009) fue analizar las competencias desarrolladas por estudiantes en ambientes virtuales, a través de las prácticas de evaluación formativa utilizadas en los cursos. La investigación se realizó en cursos de cuatro posgrados en educación, de una institución mexicana-



na, de índole privada. La pregunta guía de la investigación fue: ¿qué competencias se desarrollan en los ambientes virtuales de aprendizaje y cómo la evaluación formativa colabora en ese desarrollo? Las unidades de análisis para el estudio fueron el diseño del curso en la plataforma *blackboard* y las interacciones en los foros de discusión entre estudiantes y profesores. Los hallazgos encontrados muestran que las dos competencias predominantes son el desarrollo de habilidades para usar la tecnología, así como la resolución de problemas en entornos profesionales. Asimismo, se encontró que las prácticas de evaluación formativa que aportan al desarrollo de esas competencias, fueron la coevaluación y la autoevaluación.

La investigación desarrollada por González (2011) es una propuesta curricular de maestría: Formación Basada en Competencias (FBC) para profesores en servicio. Su concepción, diseño y estructura curricular está reflexionada desde la práctica educativa (PE), implementada desde la PE y evaluada, ajustada y mejorada desde esa práctica. De esta forma, reflexión-acción-reflexión son tres momentos dialécticos que dialogan, se retroalimentan y vuelven a dialogar para la mejora. En consecuencia, la metodología que acompaña el proceso es la investigación acción-participativa; hace uso de otras metodologías, pero su implementación está dominada por ella. La hipótesis que guio su concepción, diseño y estructura reconoce la importancia de la reflexión como insumo de la acción y, de nueva cuenta, la reflexión como el punto de inflexión para que, de manera gradual, sistemática y en forma inducida los profesores vayan transformando su práctica educativa. Otra variante que acompañó su concepción, diseño y estructuración curricular, es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con la modalidad *b-learning*.

En el texto de Guzmán, González y Marín (2009) se presentan avances de una investigación sobre evaluación de competencias docentes en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes. Se busca construir una propuesta de evaluación de la docencia, mediante un acercamiento teórico-metodológico, con objeto de identificar y evaluar las competencias docentes. La investigación cubre dos etapas: 1. Identificación de competencias docentes. 2. Propuesta y validación de instrumentos para su evaluación. Este trabajo presenta los resultados de la primera etapa y un avance en la construcción de un instrumento para evaluar dos competencias: interacción pedagógica y comunicación educativa. El trabajo de la primera etapa se sustentó en el diagnóstico de la docencia en los posgrados, el modelo teórico de evaluación de competencias propuesto por la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED) y



en el planteamiento de una propuesta para la identificación de competencias docentes. En la segunda etapa se propone un instrumento para su evaluación. El diagnóstico se realizó mediante un cuestionario. El análisis de la información caracterizó la práctica educativa y delineó áreas de desempeño docente. Se consideran las bases teóricas de dos modelos de la RIED. La propuesta para identificar competencias docentes fue probada con un panel de expertos, con el empleo de técnicas que llevaron a la identificación y estructura de cinco competencias. Se trabajó con dos de ellas, las cuales mostraron evidencias de desempeño para construir un instrumento de evaluación dirigido a alumnos. Su diseño incluye rúbricas que plantean el nivel de desempeño en tres niveles: experto, con cierta experiencia y novatos.

Por último, el estudio presentado por Acuña (2010) tuvo como objetivo describir los principales impactos que el modelo educativo, basado en competencias, tiene sobre la formación profesional del alumno de la maestría en Educación, de una universidad del Noroeste del país, cursada en la modalidad virtual; asimismo, determinar qué variables se relacionan con el autoreporte de aprendizaje adquirido mediante el modelo educativo, basado en competencias, y comparar los resultados en el autoreporte de aprendizaje adquirido y el puntaje total del cuestionario de evaluación entre el grupo de egresados de Hermosillo y los foráneos. Participaron 33 profesionales egresados. Los resultados sugieren la necesidad de que los maestros ejemplifiquen y analicen situaciones reales relacionadas con la competencia a desarrollar, incluir el área humanista en el currículo e incorporar dominios de evaluación procedimentales en los exámenes.

Estos trabajos son una clara muestra de que en el posgrado se están desarrollando investigaciones vinculadas a la formación en competencias, como una alternativa por mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, a pesar de que los planes de estudio de este nivel educativo no incluyen a las competencias como una orientación dominante.

### **Reflexiones aplicables a cualquier nivel educativo**

Un último grupo de trabajos presenta un análisis de la formación en competencias en general, sin ubicarse en un nivel educativo en particular. Este es el caso de los trabajos presentados por Pérez y Albarrán (2011) y Moreno (2010).

Pérez y Albarrán (2011) discuten el sentido de la competencia en los procesos de formación de docentes. Los autores denotan la necesidad de traducción, según las condiciones espacio-temporales y de contexto, y buscan contradecir la idea dominante en los enfoques sobre procesos de formación docente como un logro absoluto y estándar, además de unívoco y aislado. Sostienen que la tesis central de este debate es que la competencia sólo es una estrategia sobre cómo los sujetos se invierten o se traducen al atender situaciones de vida-contexto; consideran que es una actitud construida que se modifica constantemente. Los autores analizan los términos de movilización del conocimiento, competencias y formación.

Por último, el trabajo de Moreno (2010) presenta una crítica hacia las orientaciones educativas de calidad y competencias retomadas en el campo educativo y que provienen de otros campos. Alude que desde finales de la década de 1980, las reformas educativas mundiales y nacionales vienen siendo impuestas por los organismos de la globalización económica, lo cual no deja de ser paradójico, pues son organismos económicos, no educativos, a los cuales les interesa medir habilidades y destrezas para estandarizar al individuo en su inserción al mercado. El autor sostiene que ésta es la razón por la cual hoy en día la formación basada en competencias es el nuevo nombre técnico del “cinismo pedagógico-mercantil”, erigido en modelo educativo. Estos trabajos reflexionan acerca de la formación en competencias. Mientras que en el primero se analizan los conceptos de competencias y formación, el segundo refleja un claro rechazo hacia la tendencia de retomar el enfoque de competencias como una orientación imperante del proceso educativo.

## Balance

Durante la última década se encontraron 65 documentos relacionados con el campo de la formación en competencias (véase la gráfica 1 y la tabla 3). De estos 65 trabajos, 16 se ubican en el nivel básico y medio superior; 47 en el nivel superior y en el posgrado; y, 2 trabajos aportan reflexiones generales que pueden ser aplicables en cualquier nivel educativo.

En el nivel de educación superior se concentra la mayor parte de los trabajos encontrados (47), pues ahí se aglutinan las escuelas normales, las universidades de manera general y, particularmente, las tecnológicas, las cuales han reformulado

sus planes de estudio por competencias. Además, se identificó que estos trabajos analizan la formación en competencias desde diversos ángulos: centradas en el estudiante, en los docentes, en la formación de docentes, en el plan de estudios y en los procesos educativos e institucionales, así como en los egresados y en la práctica profesional.

La gráfica 2 muestra que los trabajos encontrados corresponden al periodo 2000-2012. En el año 2011 se concentra la mayor parte de los trabajos (29); seguido por los años 2010 y 2009, con 12 y 10 trabajos, respectivamente, mientras que en estos últimos se concentra la mayor producción (51 trabajos).

En la gráfica 3 se representa el tipo de trabajo encontrado. Las ponencias representan el mayor número de frecuencias (47), seguido de libros (7), documentos institucionales (5) y artículos de revistas (3). Además, se encontró una tesis, un capítulo de libro y un periódico (Diario Oficial de la Federación), los cuales analizan el tema de la formación en competencias.

GRÁFICA 1. Número de trabajos encontrados por nivel educativo

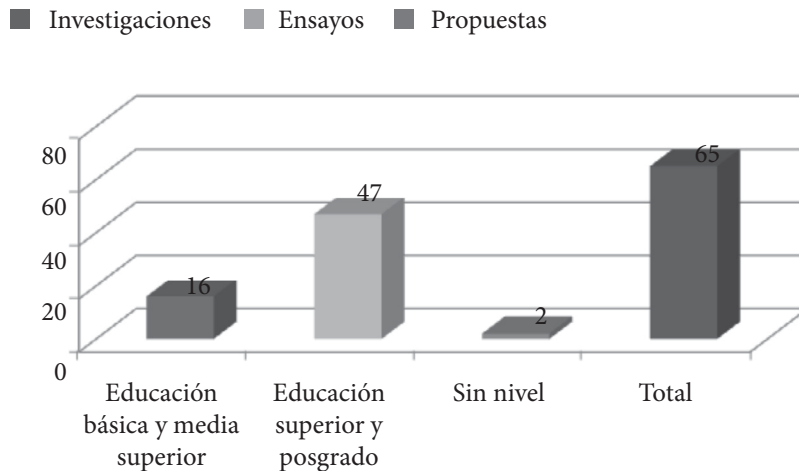


TABLA 3. Trabajos encontrados de acuerdo con el nivel educativo

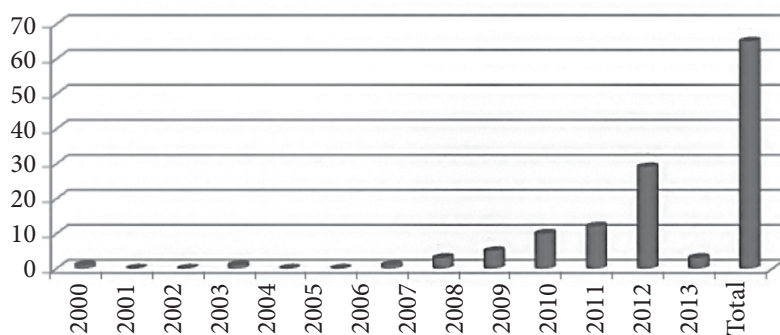
Nº	Descriptor temático
Educación básica y media superior	SEP y UNAM (2010a), SEP y UNAM (2010b), SEP y UNAM (2010c), SEP y UNAM (2010d), SEP (2010), SEP (2009), SEP (2011), Cortés (2007), Jiménez (2011), ANUIES (2011), ANUIES (2012), Poder Ejecutivo Federal (2008), Gutiérrez y Castro (2009), Gómez, Sánchez y Reyna (2009), Galán y Valenzuela (2011) y Galán (2012).
	Introducción SEP (2012), Zanatta y Yurén (2008) y García (2010).
	Formación en competencias centradas en el estudiante Chan y Tiburcio (2000), Ysunza (2009), Urzúa y López (2010), Sánchez, Calderón y Calderón (2011).
	Formación en competencias centradas en los docentes Topete, Bustos y Chávez (2010), Guzmán, Marín y Zezati (2011) y Núñez, Gómez y García (2008).
Educación superior y posgrado	Loya (2011), García, González, Vázquez, Gómez, Orozco, Zenteno, Ramírez, Paniagua y Arroyo (2011), Ávalos (2011a), Vergara (2011), Plazola (2003), García (2011), Olivier (2011), Dino (2011), Chapa (2011), Valenzuela, Barreras y Rubio (2011), Ávalos (2011b), Estrada, Colter y Silveyra (2011), Eslava y Baltazar (2011), Martell (2011a) y Martell (2011b).
	Formación en competencias centradas en el plan de estudios y en los procesos educativos e institucionales Díaz (2007), Zanatta y Yurén (2008), Zanatta (2008), Villalobos (2011) y Lemus (2011).

Continúa...

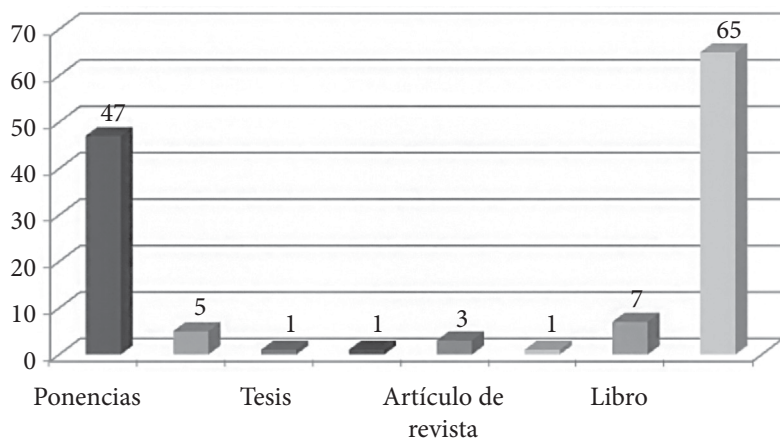
N°	Descriptor temático	
Educación superior y posgrado	Formación en competencias centradas en los egresados y en la práctica profesional	Silva (2008), Ibarra (2006), Surdez, Aguilar, Sandoval y Pulido (2007), Martínez, Román y Toledo (2009), Martínez, Román, Toledo, Villaseñor y Valero (2011), Cruz (2010), Sánchez, Moreno y Herrera (2010), Anzaldúa (2011), Figueroa, Sáenz y Zavaleta (2011), Infante y Caballero (2011) y Aquino y García (2011).
	Posgrado	Mendoza y Jiménez (2009a), Mendoza y Jiménez (2009b), Bernal, Vega y Cruz (2009), González, Hipólito y Ramírez (2009), González (2011) Guzmán, González y Marín (2009) y Acuña (2010).
Aplicables a cualquier nivel educativo	Pérez y Albarrán (2011) y Moreno (2010)	

Estos trabajos son una muestra de la producción en México sobre la formación en competencias en la última década. Sus aportes y orientaciones son analizados de acuerdo con las características de cada nivel educativo. En ellos se identificó que nuestro país ha hecho numerosos esfuerzos por apoyar la formación en competencias de los actores educativos, ya que este proceso viene a desarrollar los niveles de competitividad de los estudiantes y del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, es evidencia de que hablar de un proceso de formación en competencias supone referirse a un concepto muy amplio y complejo, con diversidad de situaciones que impactan al campo educativo. Aun así, la década estudiada reporta que la formación en competencias es un tema estratégico en todos los niveles educativos.

GRÁFICA 2. Año de publicación de los trabajos encontrados



GRÁFICA 3. Tipo de trabajo



En México, la formación en competencias aparece vinculada a los procesos de cambio y transformación curricular habidos en las últimas décadas en los diferentes niveles educativos. También se observa que aun cuando en algunas instituciones los planes de estudio no hayan cambiado a competencias, se llevaron a cabo investigaciones y procesos formativos como parte de la propia dinámica educativa en el país.

Según las políticas educativas revisadas, resultó que el nivel educativo donde la formación en competencias tuvo más impacto es en el nivel básico y medio superior. Este nivel despertó gran atención, pues en él sobresalieron los diplomados a distancia, apoyados en las TIC que se ofrecieron a los docentes

y directivos de este nivel educativo. Estos procesos de formación en competencias se desarrollaron paralelamente a las reformas educativas en el periodo estudiado.

Dentro del sistema de Educación Superior Tecnológica, en sus planes de estudio se optó por una orientación por competencias que derivó en procesos formativos para docentes y directivos. En los demás subsistemas de educación superior, la formación en competencias fue en forma aislada y no generalizada. Sin embargo, la formación en competencias, como tal, estuvo presente en la dinámica institucional nacional.

Los grupos de trabajo muestran los procesos de investigación que centran su objetivo en la formación en competencias como eje articulador de los actores educativos a los que se hace referencia en el nivel superior: estudiantes, docentes, formación de docentes, plan de estudios y procesos educativos e institucionales, así como egresados y su práctica profesional.

Dentro del nivel superior se contó con importantes trabajos que muestran la formación en competencias que está desarrollándose en el posgrado. Aunque en este nivel las nuevas políticas educativas en competencias tuvieron poco impacto, en el posgrado la formación en competencias ha ido incorporándose paulatinamente.

Dentro de las instituciones educativas predominan los estudios empíricos de corte cualitativo y, además, las investigaciones de los trabajos encontrados denotan ausencia de referentes y orientaciones teóricas. Por otro lado, sobre la reflexión respecto a la formación en competencias predomina un enfoque técnico, lo cual representa uno de los principales retos a los que la formación en competencias se enfrenta nuestro país en los próximos años.

En términos generales, la formación en competencias es una actividad con mucho impacto. Por lo tanto, se considera que así continuará e, incluso, en un futuro podrá incrementarse dada la dinámica educativa nacional e internacional que se está viviendo.

## Referencias bibliográficas

- Acuña Kaldman, Cecilia (2010). "Evaluación de la Formación Profesional del Alumno de la Maestría en Educación Basada en Competencias", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, Veracruz.

- Aquino Bonilla, Manuel Demetrio y Gerardo García López (2011). “Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- ANUIES (2011). “Información general PROFORDEMS” (en línea), México. Disponible en: [certidems.anui.es.mx/general\\_profordems/](http://certidems.anui.es.mx/general_profordems/) [consulta: 18 de abril de 2012].
- ANUIES (2012). “Diplomado de formación de directores de educación media superior”, (en línea), México. Disponible en: [certidems.anui.es.mx/diplomado\\_directores](http://certidems.anui.es.mx/diplomado_directores) [consulta: 25 de mayo de 2012].
- Anzaldúa Arce, Raúl (2011). “La formación en Competencias: Reflexiones sobre el discurso empresarial de la educación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- Ávalos Rogel, Alejandra (2011a). “Las competencias investigativas de los formadores: entre su invisibilidad en la política educativa y los retos para la educación posmoderna”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Ávalos Rogel, Alejandra (2011b). “El Desarrollo de competencias indiciales en el último año de la formación inicial de profesores de matemáticas: el caso del tratamiento de error”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- Bernal Magaña, Jesús; Luis Vega Martínez y Francisco Cruz Vázquez (2009). “Formación profesional por competencias en el diplomado de competencias para la gestión de salud pública II de la Maestría en Ciencias de la Salud Pública, convenio UAT-FES Zaragoza-UNAM”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, COMIE, Tlaxcala, México.
- Chan Núñez, María Elena; Adriana Tiburcio Silver (2000). *Guía para la elaboración de materiales orientados al aprendizaje autogestivo*, México: UDG.
- Chapa Chapa, Mireya (2011). “El análisis del informe de actividades de las jornadas de observación y práctica de los estudiantes de 5º y 6º semestre de la licenciatura en educación primaria como estrategia para valorar el desarrollo de su competencia didáctica y la efectividad del proceso de formación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Cortés Garavito, María (2007). “El desarrollo de competencias a través del componente de formación para el trabajo en las TVC”, *IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.



- Cruz Maya, Belén (2010). “Las competencias en la formación y práctica profesional del pedagogo. Un estudio exploratorio de su campo laboral”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Díaz Rosales, Ma. Alejandra (2007). “La estructura curricular basada en competencias, de la Licenciatura en Procesos Educativos de la UIA-Puebla”, en *Memoria electrónica del Primer Congreso Internacional de Educación*, UJAT, Villahermosa, Tabasco.
- Dino Morales, Laura Irene (2011). “Desarrollo de competencias docentes en alumnos de las normales de Chihuahua”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Eslava Camacho, Miguel; Érika María Baltazar Martínez (2011). “Evaluación por competencias una oportunidad para la mejora del docente en formación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Estrada Zubía, Jesús Armando; Melissa Colter Siller y Marcela de la Garza Silveyra (2011). “Formación docente: un modelo dinámico para la educación en competencias”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Figueroa de Katra, Lyle; Diana Karent Sáenz Díaz y Fany Aurora Zavaleta Hernández (2011). *Formación profesional. Competencias éticas, Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Galán Pérez, Alicia; Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2011). “Aportes para el diseño de un programa de formación en competencias para docentes de Inglés del CECYTE, Oaxaca”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Galán Pérez, Alicia (2012). “Diseño de un programa de formación en competencias para docentes del área de Inglés del CECYTE, Oaxaca”, Maestría en Educación Superior, BUAP, Puebla.
- García Ibarra, Carlos Alfonso (2010). *Evaluación 2010. Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica*, México: Dirección General de Educación Superior Tecnológica.
- García Martínez, Sergio Raúl (2011). “Nuevas competencias en la formación docente del licenciado en educación primaria para el desarrollo de la empleabilidad”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- García Campuzano, Delia; Hilda Aída González Flores, Fernando Vázquez García; Aída América Gómez Béjar; María Cruz Orozco Ojeda; Elizabeth de las Nieves Zenteno Cordero; Porfiria Ramírez Meza; Manuel Paniagua Marín y Sandra Arroyo

- Rodríguez (2011). “El aprendizaje auto-regulado: una alternativa metodológica para el desarrollo de competencias didácticas en la formación docente inicial”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Gómez Martínez, Graciela; Sara Graciela Sánchez Mercado y Ma. del Socorro Reyna Sáenz (2009). “La formación del profesor de ciencias naturales de bachillerato en la incorporación del modelo basado en competencias en la UAEM”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- González Casango, María Deysi; Hipólito López; Samuel Mayitza y María Soledad Ramírez Montoya (2009). “Análisis del desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa en ambientes virtuales de aprendizaje”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- González Lima, Tomás (2011). “La formación basada en competencias desde la práctica educativa: propuesta curricular a nivel posgrado”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Gutiérrez Gómez, Rubén; Ana María Castro Medrano (2009). “El modelo de competencias y la orientación educativa en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Guzmán Ibarra, Isabel; Ana María González Ortiz y Rigoberto Marín Uribe (2009). “Evaluación de las competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Guzmán Ibarra, Isabel; Rigoberto Marín Uribe y Gina Isabel Zezati Pereyra (2011). “Los incidentes críticos en la formación/evaluación de competencias docentes: Elementos para una práctica reflexiva”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (2006). “Perfil, Competencias Éticas y Valores del Ecólogo de la UNAM”, en Ana Hirsch Adler (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral*, tomo I, México: Gernika, pp. 197-221.
- Infante Arratia, Juan Imelda; Andrés Caballero Ruiz (2011). “Una mirada a la formación inicial de las educadoras a partir de un estudio de satisfacción de egresadas (Reporte

- de investigación parcial)”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Jiménez Vázquez, Mariela Sonia (2011). “Valoración de los estudiantes de secundaria ante el trabajo por proyectos en ciencias II (énfasis en Física) y su relación con el perfil de egreso”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Lemus Vera, Rosalba (2011). “La competencia histórica a partir de situaciones de problemas reales”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Loya Chávez, Hermila (2011). “Referencial de competencias de los formadores de profesores de educación básica”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Martell Ibarra, Flor de María (2011a). “El cuestionamiento en el aula, elemento de la competencia comunicativa del formador de docentes”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Martell Ibarra, Flor de María (2011b). “Enfoque por competencias en la formación de docentes, actividades que limitan su implementación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Martínez Lobatos, Lilia; David Rey Román Gálvez; David Toledo Sarracino; Guadalupe Villaseñor Amézquita y Roberto Valero Berrospe (2011). “Aportaciones para un concepto en la formación en competencias profesionales. La opinión del docente de ingeniería en la UABC Mexicali”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Martínez Lobatos, Lilia; Rey David Román Gálvez y David Toledo Sarracino (2009). “El Currículo frente al reto de su diseño y la formación en competencias”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Mendoza Morales, Darney; Mariela Sonia Jiménez Vásquez (2009a). “Valoración de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas, importantes en el ámbito laboral y desarrolladas en el posgrado en educación, por egresados de la UATX”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Mendoza Morales, Darney; Mariela Sonia Jiménez Vásquez (2009b). “Influencia de la formación profesional en el desarrollo de competencias genéricas y específicas im-

- portantes en el ámbito laboral para los egresados del posgrado en educación de la UATX”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Moreno Moreno, Prudenciano (2010). “Formación, calidad y modelo por competencias: Crítica rumbo funcional de las políticas educativas”, en *Revista para maestros de educación básica, Entre Nosotros*, vol. 10, núm. 33, México: UPN.
- Núñez Castillo, Paola; Raúl Gómez Patiño y Octavio García Robledo (2008). “Evaluación auténtica de competencias de docentes novatos en proceso de formación”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Olivier Pinto, Noemí Roselia (2011). “Desarrollo de competencias para integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula escolar en un contexto rural”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Pérez Mendoza, Eusebio Carlos; Robertino Albarrán Acuña (2011). “Las competencias en el contexto de la formación de docentes de educación física”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.
- Plazola Díaz, Ma. del Refugio (2003). “Competencias didácticas en los nuevos maestros de educación primaria egresados del Plan de estudios 1997”, en *Revista para maestros de educación básica*, vol.10, núm. 7, México: UPN, pp. 101-111.
- México Poder Ejecutivo Federal (2008). “Acuerdo 449 Por el que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Sánchez Olavarría, Cesar; Maory Calderón Minero y Luz Edith Calderón Ramírez (2011), “La formación en competencias a través de la web 2.0: una aproximación práctica”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Sánchez González, Carmen Lilia; Wilebaldo Moreno Méndez y Alma Xóchitl Herrera Márquez (2010). “Competencias profesionales y su vinculación con el mercado laboral en la formación del Odontólogo de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- SEP (2009). “Curso básico de formación continua para maestros en servicio”. *El enfoque por competencias en la educación básica 2009*, México: SEP.

- SEP (2010). “Curso básico de formación continua para maestros en servicio”. *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*, México: SEP.
- SEP (2011). “Curso básico de formación continua para maestros en servicio 2011”, *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México: SEP.
- SEP (2012). “Educación superior pública” (en línea), México. Disponible en: [www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion\\_superior\\_publica](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica) [consulta: 08 de junio de 2012].
- SEP y UNAM (2010a). “Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados. Módulo 1: Fundamentos de la Reforma”, *Reforma Integral de la Educación Básica*, México: SEP.
- SEP y UNAM (2010b). “Diplomado para Maestros de Primaria: 2° y 5° grados. Módulo 2: Planeación y estrategias didácticas para los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático”, *Reforma Integral de la Educación Básica*, México: SEP.
- SEP y UNAM (2010c). “Diplomado para Maestros de Primaria 2° y 5° grados. Módulo 3: Planeación y estrategias didácticas para los campos de exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia”, *Reforma Integral de la Educación Básica*, México: SEP.
- SEP y UNAM (2010d). “Diplomado para Maestros de Primaria: 2° y 5° grados. Módulo 4: Evaluación para el aprendizaje en el aula”, *Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP.
- Silva Laya, Marisol (2008). “¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 038, México: COMIE, pp. 773-800.
- Surdez Pérez, Edith Georgina; Norma Aguilar Morales; María del Carmen Sandoval Caraveo y Rocío del Alva Pulido Téllez (2007). “La formación basada en competencias y sus implicaciones en la evaluación del educando”, en *Memoria electrónica del Primer Congreso Internacional de Educación*, UJAT, Villahermosa, Tabasco.
- Topete Barrera, Carlos; Eduardo Bustos Farías y María Myriam Chávez Jaramillo (2010). “Desafíos de la formación de competencias para la gestión de la educación superior en el contexto de la globalización”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Urzúa Hernández, María del Carmen; Miguel López Olivas. “Evaluación de tres intervenciones instruccionales para la formación de una competencia técnica profesional en química farmacéutica biológica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, vol. 15, México: COMIE, pp. 895-919.
- Valenzuela Gutiérrez, María; Virginia Barreras; Diva y Elizabeth Rubio Romero (2011). “Competencias en la formación de docentes”, en *Memoria electrónica del XI*

*Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.

Vergara Alonso, María Hilda (2011). “La formación en competencias, un desafío constante de la escuela normal en el contexto de la sociedad del conocimiento”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docente*, COMIE, SEP, Monterrey, Nuevo León.

Villalobos Torres, Elvia Marveya (2011). “La didáctica como eje articulador para la formación basada en competencias en la educación superior”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Ysunza Breña, Marisa (2009). “Análisis funcional de competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Educación. Curriculum*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Zanatta, Elizabeth; Teresa Yurén (2008). “El moldeamiento o la formación del psicólogo en su dimensión ética: Tensiones en dispositivos centrados en competencias”; “Evaluación de dos dispositivos de formación de psicólogos centrados en competencias: Diferencias, semejanzas y tensiones”, en *Memoria electrónica del Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

### ***Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo***

Beneitone, Pablo; César Esquetini; Julia González; Maida Marty Maletá; Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (eds.) (2007). “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final” (en línea). *Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, México. Disponible en: [tuning.unideusto.org/tuningal/index.php](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php) [consulta: 18 de mayo de 2012].

Díaz Barriga, Ángel (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, Tercera época, vol. xxviii, núm. 111, México: UNAM, pp. 7-36.

Eurydice (2002). “Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria, Estudio 5, Comisión Europea Unidad Europea de Eurydice con la ayuda económica de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y cultura)” (en línea), México. Disponible en: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org); [www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf) [consulta: 18 de mayo de 2012].

- Frola Ruiz, Olga Patricia (2011). *Maestros competentes. A través de la planeación y la evaluación por competencias*, México: Trillas.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador; Beatriz Gómez Villanueva (2012). *Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo*, México: Trillas.
- OCDE (2005). “Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)” (en línea). *La definición y selección de competencias clave*, México. Disponible en: [www.deseco.admin.ch/pdf](http://www.deseco.admin.ch/pdf) [consulta: 18 de mayo de 2012].
- Perrenoud, Philippe (2009). “Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?”, en *Pedagogía Social*, núm. 16, España: Universidad Pablo de Olavadie, pp.45-64.
- SEP (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio, el enfoque por competencias en la educación básica 2009*, México: SEP.
- Tardif, Jacques (2008). “Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación”, (en línea). *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12,3, Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html> [consulta: 18 de mayo de 2012].
- Tobón Tobón, Sergio (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 3ª edición, Bogotá: ECO.
- Tobón Tobón, Sergio, Julio Hermilio Pimenta Prieto y Juan Antonio García Fraile (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*, México: Pearson Educación.
- Viso Alonso, José Ramiro (2010). *Enseñar y aprender por competencias. ¿Qué son las competencias?*, vol. I, España: EOS Editorial.
- Viso Alonso, José Ramiro (2011). *Enseñar a aprender por competencias. ¿Cómo programar las competencias?*, vol. II, España: EOS Editorial.





## BALANCE Y PERSPECTIVAS

Bertha Fortoul Ollivier<sup>1</sup>

Los procesos de formación son complejos en cuanto los sujetos participantes, las dinámicas impulsadas y vividas y, por ende, los elementos materiales, normativos, simbólico-culturales, disciplinares y sociales que directa e indirectamente intervienen, así como las interacciones entre ellos y los espacios sociopolítico-temporales con grados distintos de institucionalización en los cuales acontecen. Las distintas investigaciones realizadas a lo largo de la década 2002-2012 dan cuenta de ello y enfatizan determinados elementos dentro de dichos procesos.

Una lectura de conjunto de las investigaciones seleccionadas y analizadas en los distintos estados del conocimiento nos permite un acercamiento analítico a distintas aproximaciones que nacionalmente se han realizado para explicar teóricamente los procesos formativos; para caracterizar sus formas de concretarse en contextos variados, ya sea en cuanto a lo geográfico, los sujetos participantes (concretamente sus edades o sus funciones), las mediaciones intersubjetivas, didácticas, curriculares, sociales o políticas empleadas, la institucionalidad asumida y las intencionalidades buscadas; para mostrar cómo son percibidos por distintos agentes involucrados en ellos; para medirlos y evaluar intervenciones realizadas, entre otras más. En síntesis, el material documentado expone, en primer lugar, la gran variedad de miradas con las que los estudiosos se han acercado a este objeto de estudio.

---

<sup>1</sup> Universidad La Salle, México

## Dinamismo del área de procesos de formación

Una constante presente a lo largo de todos los estados del conocimiento de los campos que componen este volumen es la diversidad. Los procesos de formación son percibidos por sus estudiosos de maneras muy distintas, no necesariamente excluyentes, recurriendo a aproximaciones epistémicas, teóricas y metodológicas diferentes para su comprensión, para su valoración, para su teorización.

En relación con los de las décadas pasadas, estos estados del conocimiento evidencian un incremento considerable de problemas relacionados directamente con los procesos de formación. En algunos de ellos se experimentó un nivel de profundización más sólido con base en argumentos más rigurosos y densos; en otros, hubo una ampliación o matización en las categorías; y, en otros más, se abrieron las investigaciones a otros espacios sociopolíticos y temporales estudiados, considerando a los sujetos como los protagonistas de las prácticas formativas. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer la presencia de investigaciones cuyos objetos de estudio y metodologías son muy similares o con mínimas variaciones, así como otros que permanecen en el abandono total. Todo ello nos permite afirmar que se trata de un área dinámica, con estudiosos de miradas inquisitivas y con capacidad de duda y cuestionamiento ante distintos fenómenos educativos presentes en los contextos que les rodean, con una estructura académica que combina y posibilita tanto la estabilidad como la renovación en los objetos de estudio.

Su consolidación se manifiesta en su presencia sostenida en los últimos treinta años, en la gran cantidad de producción de investigación educativa al respecto (más de 2 300 producciones de investigaciones encontradas, escritas en la década analizada), por lo que se puede considerar como un área con gran capacidad de atracción.

Esta misma atracción temática supone que entre sus estudiosos se encuentran personas cuya línea de investigación está directamente relacionada con los procesos de formación y algunas otras que ocasionalmente incursionan en ella, buscando comprender mejor “algo” que les cuestiona de su contexto institucional y áulico para poder definir, impulsar y evaluar una propuesta personal o colegiada. Tanto unos como otros aportan al dinamismo del área miradas más frescas y abiertas que abren horizontes, que visibilizan prácticas presentes en las distintas instituciones escolares, algunas de ellas emergentes, otras ya tradicionales desde hace muchas décadas. Miradas de continuidad y ruptura que

entrelazan los cambios económicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos en los contextos con los procesos formativos y las explicaciones dadas. Todas ellas, miradas críticas que posibilitan un área en movimiento, capaz de integrar la contradicción entre estabilidad y movimiento, entre permanencia y ruptura, entre apertura y continuidad, entre innovación y tradición.

Las investigaciones a las que se tuvo acceso y que fueron seleccionadas, presentan una calidad académica muy desigual. A la par que hay estudios con un armado epistemológico, teórico y metodológico muy consistente, hay otros cuya base de referentes y orientaciones teóricas es escasa, con un entramado epistemológico y conceptual débil y con deficiencias de carácter metodológico. Todo ello nos refiere a que el área aglutina académicos con una sólida formación en su objeto de estudio y en lo investigativo, académicos con distintos niveles formativos y trayectorias disimiles y, además, estudiosos que recientemente están incorporándose al campo. Sin embargo, es preciso remarcar la carencia de grupos, redes y dispositivos suficientes y consistentes de debate epistémico, teórico y metodológico, de lectura, dictaminación y retroalimentación sobre las producciones escritas. De ahí que, los procesos de formación estén siendo estudiados por docentes e investigadores y autoridades de instituciones de educación básica y superior —en las escuelas normales y en universidades—, por académicos de centros de investigación, por estudiantes de posgrado, así como por personal académico de instancias reguladoras del sistema educativo nacional, los cuales aportan miradas y perspectivas analíticas diversas desde lugares y trayectorias formativas diferentes.

Consideramos que en la base de su dinamismo subyace la preocupación por analizar sistemáticamente fenómenos, situaciones y procesos intersubjetivos, de implementación y de evaluación de cursos y programas en distintos espacios educativos formales y no formales. Políticas sociales y educativas nacionales e internacionales, conceptos y teorías de corte pedagógico, psicológico, filosófico, social y administrativo relacionados con la formación de los sujetos. A su vez, diversos factores contribuyen a hacer de éste un campo en permanente proceso de construcción. Por un lado, factores relacionados con el objeto de estudio, entre los que se encuentran las reformas estructurales y curriculares en distintos niveles de la educación básica, en la media superior y en varias licenciaturas en educación, para el caso de la educación normal impulsadas en los últimos años; además, las modificaciones en cuanto a políticas educativas y las fuertes presiones ejercidas en distintos niveles del sistema educativo nacional

por organismos económicos, financieros y educativos de índole internacional, nacional y local hacia el empleo de determinados enfoques y dispositivos de educación o de modelos de gestión académico-administrativos, situaciones todas que convocan a su estudio por parte de los investigadores. Por otro lado, condicionantes relacionados con las circunstancias propias del trabajo académico: su requerimiento intrínseco de la escritura de ideas, resultados, discusiones; las políticas nacionales de ciencia y tecnología, concretamente en cuanto al reconocimiento a los investigadores y al acceso a fondos públicos para la investigación y para la implementación de determinados programas; las presiones económicas y sociales de acreditación institucional de las distintas agencias y comités evaluadores respecto a los niveles educativos o de formación profesional, con sus particulares criterios para contar con personal con posgrados y, por ende, la potenciación de tesis de posgrado y con producción investigativa por parte del personal adscrito a las instituciones; las políticas institucionales de evaluación de los desempeños laborales; y, la constitución y consolidación de espacios de cuerpos académicos o de grupos de trabajo con los concomitantes eventos y publicaciones colectivas. A esas dos facetas se añade la difusión de materiales diversos —fundamentaciones, orientaciones metodológicas, guías de trabajo, normatividades, investigaciones— vinculados con la política educativa y las reformas curriculares en curso, las cuales son impulsadas desde las instancias reguladoras de la educación nacional y dirigidas al magisterio y a los estudiosos de los fenómenos educativos.

Por último, otro factor fundamental en el dinamismo del área alude a la presencia de una temática adoptada por criterios de “moda” o de “existencia de estudiosos/asesores, capaces de acompañar la elaboración de tesis de posgrado”, o de líneas curriculares en los planes de estudios.

## Metodología de investigación

En el área de procesos de formación se llevó a cabo una investigación de muy diversa índole, tanto empírica como teórica. Dentro del primer tipo se encuentran estudios tendientes a analizar prácticas y sus elementos constitutivos, dinámicas, estrategias formativas en muy diversos contextos sociales, institucionales y áulicos, en un espectro que se mueve desde un saber/contenido muy particular en un ambiente de aprendizaje concreto hasta las tensiones de la realidad social que afectan el funcionamiento/organización del sistema educativo nacional.

Sistematizar experiencias que dan a conocer la puesta en operación de dispositivos formativos determinados, relacionados con la gestión pedagógica o con la administrativa y que provienen tanto de propuestas oficiales e institucionales como de alternativas. Valorar determinados rasgos, resultados o impactos a nivel de los sujetos (entre los que se encuentran la constitución de su identidad, el desarrollo de la autonomía de determinadas capacidades cognitivas o sociales, de competencias), en un re juego dentro de las instituciones escolares o entre éstas y su contexto sociocultural. Evaluar políticas educativas relacionadas con la formación, planes y programas de estudio, uso de estrategias, TIC, etcétera. Diagnosticar situaciones formativas, condiciones institucionales, programas de formación, cursos, estrategias de gestión. Desde estas investigaciones, la formación es vista mayoritariamente como un campo donde los sujetos desarrollan acciones, intervienen en el curso de las actividades en determinado espacio para lograr un objetivo dado, relacionado con la formación de sujetos. La investigación expone todo ello de manera sistemática y con cierta rigurosidad.

Metodológicamente, en las investigaciones de corte empírico predominan acercamientos cualitativos: análisis del discurso, etnografía, hermenéutica, estudios de casos, observaciones, observaciones participantes, narrativas, análisis institucional, enfoque deconstructivo e investigación-acción. Los estudios cuantitativos de corte exploratorio y descriptivo son los menos, así como los correlacionales, combinados o mixtos. Esta tendencia metodológico-investigativa ya estaba presente en el estado del conocimiento de la década 1992-2002 (Serrano, 2005) y de manera consistente se conserva durante la década 2002-2012.

Para el trabajo empírico se recurre al empleo de técnicas e instrumentos muy variados, entre ellos, en el caso de los acercamientos cualitativos: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y a profundidad; diarios de campo y registros de observaciones; análisis de documentos de planeación y de evaluación institucionales (registros de alumnos, planeación anual, estadística escolar), tratamiento de documentación académica (actas de reuniones colegiadas, planeaciones temáticas, convocatorias a diversos eventos) y áulica (cuadernos de los alumnos, exámenes, planeaciones didácticas de los maestros); biografías y autobiografías; grupos de discusión y grupos focales; y, además, representaciones gráficas guiadas y libres de secuencias de acontecimientos, de trayectorias, de experiencias vividas. Por lo que toca a las investigaciones de corte cuantitativo, la encuesta destaca como metodología privilegiada y, como instrumento, el cuestionario escrito para la recolección de datos aunado con algún programa estadístico para su procesamiento e interpretación.

Las poblaciones estudiadas están delimitadas —en su mayoría— al marco escolar, y dentro de éste a las instituciones de nivel primaria, secundaria y superior. Los niveles de inicial, preescolar y media superior son menos estudiados<sup>2</sup>, tendencia ya presente en el estado del conocimiento de la década anterior y que en la actual no se revirtió (Serrano, 2005). A nivel superior, los estudios se centran en la formación para el magisterio —escuelas normales— o en la formación en educación, mientras que hay un descuido de la formación de profesionales de otras disciplinas y de saberes científicos, tecnológicos, humanísticos y artísticos. Para la formación de los docentes de educación superior serían deseables análisis rigurosos sobre todos los niveles y modalidades que conforman el sistema educativo nacional, sobre la educación básica en su conjunto, sobre la vinculación entre el pregrado y el posgrado.

En cuanto a los sujetos más estudiados, que experimentan los procesos de formación, se encuentran los estudiantes y los docentes, tangencialmente las autoridades de las instituciones escolares, los padres de familia u otros agentes de la sociedad. Esta centralidad en la escuela también está presente en los informantes a los que más se recurre como fuentes de datos, que son los estudiantes y los docentes.

Muchos de los estudios de corte empírico no cuentan con la suficiente mediación teórica que de manera más sólida permita fundamentar el trabajo empírico-investigativo y sustentar las propuestas de intervención que están siendo evaluadas, así como orientar los procesos de recolección de datos y, sobre todo, las fases de análisis e interpretación. Priva en ellos un enfoque técnico e instrumental, derivado de la aplicación acrítica de las políticas educativas explicitadas en documentos, de las propuestas formativas institucionales (los planes y programas de estudio de la educación básica, media superior y superior plasmados en los documentos oficiales respectivos) y de la gestión institucional. Éstos son el elemento de referencia a los que da prioridad un grupo de investigadores para fines de intervención en su sentido amplio (diagnóstico, planeación, implementación, evaluación), ya que siguen las directrices emanadas de la documentación oficial y, aunque proponen alternativas, no formulan cuestionamientos profundos desde alguna disciplina científica o humanística, o marco categorial específico. Tampoco hacen análisis de las interacciones con otros factores, ni de los impactos de las propuestas en los desarrollos de los sujetos, instituciones y

---

<sup>2</sup> En los estados del conocimiento de esta área no se analizó la producción referente a la educación de adultos, según acuerdo entre la dirección general de los Estados del Conocimiento y los coordinadores de esta área.

contextos socioculturales. Aun así, existe un conjunto de trabajos que son portadores de una mirada muy crítica y emancipadora.

Los estudios de carácter teórico son los menos frente al volumen de los trabajos empíricos. En los primeros, los autores se dedican a escudriñar algunas nociones desde enfoques o paradigmas particulares, a reinterrogar y a poner a prueba ciertos derroteros teóricos, y a construir categorías intermedias. Esto se percibe específicamente en los campos correspondientes a *Nociones de formación y Tendencias de la formación*.

En el área, parece existir un consenso en torno a los autores que exponen los procesos de formación, de los cuales la mayor parte son extranjeros. Son multicitados autores como Honoré, Ferry, Imbernón, Bourdieu, Goffman, Dubar, Schön, Perez Gómez, Gimeno Sacristan, Laclau, Schön, Ardoino, Derrida, Gadamer, Foucault y Hegel. Entre los nacionales se encuentran Yurén, Ducoing, Castañeda y Díaz Barriga. Este hecho posibilita tanto la existencia de un enfoque común entre los estudios del área y, por ende, miradas teóricas y metodológico-investigativas compartidas. Sería deseable que nuevas miradas fuesen recuperadas. El objeto central de estudio de algunos de estos autores alude a los procesos formativos, mientras que para otros constituyen una categoría tangencial que se inserta en otros objetos de estudio de corte social, filosófico, antropológico y pedagógico.

### **Perspectivas para los próximos años**

Si bien cada uno de los distintos estados del conocimiento que conforman este texto presenta perspectivas, en este cierre del primer volumen plantearemos como objeto de estudio otras más amplias, que versarán sobre los procesos de formación, así como las metodologías de investigación que, en vías de continuar avanzando en la consolidación del área de estudio, permiten darlos a conocer.

En cuanto a los problemas susceptibles de ser investigados, sin abandonar los que ya cuentan con densas explicaciones, es necesario retomar la temática emergente e ir profundizando y afinando los campos de reciente creación con la finalidad de fortalecerlos, si es que siguen siendo pertinentes teórica, social y educativamente. Esto, con objeto de avanzar paulatinamente en la construcción de redes conceptuales que posibiliten explicaciones más robustas. Los temas relacionados con la formación en competencias, con la formación inicial, formación y tecnologías, y formación e identidad se inscriben en esta línea.

Aunada con estas primeras entradas de investigación faltantes, que están muy focalizadas en los campos, añadimos una segunda de carácter más general. Se requiere ampliar la mirada sobre los sujetos y espacios, pues teóricamente en las investigaciones se acepta la multirreferencialidad en los procesos formativos y su presencia a lo largo de toda la vida de las personas. Son movimientos hacia problemas cada vez más abarcativos, más holísticos. Se vislumbra el paso de objetos de estudio centrados en un nivel educativo a otros que integren varios, desde una mirada al sujeto considerado a partir de su edad escolar, a una mirada a seres en ciclos de formación más largos e interrelacionados; desde la interacción entre sujetos en un mismo espacio geográfico (la institución escolar, el lugar de trabajo) y tiempo, hacia la inclusión de una multiplicidad de agentes que comparten una simultaneidad temporal, mas no geográfica, y hacia el reconocimiento de los espacios educativos no formales. Problemáticas de investigación tales, que en los próximos años pudieran ser mostradas a tenor de ciertas preguntas. ¿Cómo se constituye el niño, el adolescente, el joven del siglo XXI en consonancia con lo familiar, lo escolar, lo tecnológico y lo cultural que le rodea? ¿Qué formación cívica y ética es la que se ofrece curricular, institucional y áulicamente a los sujetos a lo largo de toda la educación básica? ¿Qué posibilitan los distintos actores participantes en lo escolar —más allá de los estudiantes y los docentes— en los procesos formativos de los niños, adolescentes y jóvenes? ¿Qué posibilidades de autoformación tiene un joven en el México de hoy desde lo profesional, lo escolar, lo comunicativo-cultural? ¿Qué aporta a la construcción de la identidad personal la participación en actividades extraescolares? ¿Qué aportan a los procesos formativos de los docentes universitarios las distintas estrategias formales impulsadas por las instituciones y los ambientes laborales y áulicos en los que están inmersos?

Se abren también perspectivas muy prometedoras relacionadas con las metodologías de investigación susceptibles de exponer los procesos de formación. Como se mencionó, predominan algunas de corte cualitativo, pero consideramos que sin dejar éstas de lado, podrían incluirse otras entre las que se encuentran la teoría fundamentada, la etnometodología y el interaccionismo simbólico que, dialogando con las primeras, enriquecerían las perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis e interpretación de los referentes empíricos.

Avanzar en la consolidación del área requiere una apertura, un impulso y una permanencia en el tiempo, requiere espacios de diálogo entre estudiosos de procesos formativos con diferentes niveles de formación, en los cuales se de-



batan posturas epistemológicas y teóricas sobre la significación de los procesos formativos, sus límites, sus elementos constitutivos, sus dinámicas internas, sus vínculos con las políticas sociales, económicas y educativas, con otros procesos sociales entre los que están los de aprendizaje, de enseñanza, de socialización, entre otras posibilidades. Asimismo, se reflexione sobre los planteamientos metodológico-investigativos, sus alcances, limitaciones, aportaciones y los vínculos entre ellos. Se creen posibilidades de difusión que vayan más allá de la presentación de ponencias y que permitan a las tesis de grado y a las discusiones de los cuerpos colegiados trascender el espacio institucional formalizado.

En esta consolidación del área queremos enfatizar un reto que tenemos y en el que en la década estudiada no hubo avances suficientes en todos los campos que la constituyen: la teorización en torno a lo que es la formación vista como un todo o en sus adjetivaciones referidas a los sujetos que participan en ella, sus momentos, las instituciones donde se realizan, sus dispositivos centrales, sus objetivos más particulares, los vínculos establecidos con problemas sociales. Es necesario ir creando puentes, categorías intermedias, que permitan una mejor aprehensión y comprensión de los procesos formativos. Así, podremos avanzar en visiones más críticas de estos procesos, cuyo centro esté en el desarrollo del ser humano en cuanto persona que vive en un aquí y en un ahora, e ir dejando atrás visiones instrumentalistas, modeladoras y tecnocráticas centradas en objetivos pragmáticos y homogeneizadores. Visiones prescriptivas y dogmáticas. Visiones atemporales que desconocen los problemas y las incertidumbres sociales, familiares, profesionales que viven los sujetos, así como las lógicas institucionales, en las cuales están inmersos, desconocen los problemas y las incertidumbres sociales, familiares, profesionales que viven los sujetos.

Un largo camino nos espera en esta década que iniciamos.

## Referencias bibliográficas

- Serrano Castañeda, José Antonio (2005). "Balance del estado del conocimiento" en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: IPN y COMIE, pp.621-637.

**PROCESOS DE FORMACIÓN  
2002-2011  
VOLUMEN I**

se terminó de imprimir en  
Grupo H impresores  
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5  
Col. Barrio de San Miguel  
Iztapalapa, México D.F.  
en el mes de noviembre de 2013  
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural  
de 90 g y couché de 250 g.  
La composición tipográfica  
se realizó con tipografía Minion Pro  
diseñada por Robert Slimbach en 1992.



