

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)

Coordinadora: Patricia Ducoing Watty

832 páginas. ISBN: 968-7542-35-7.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN

TOMO II:

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)

coordinadora: Patricia Ducoing Watty

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Dr. Mario Rueda
Presidente

Dra. Edna Luna
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa
agradece al Instituto Politécnico Nacional
el apoyo otorgado para la impresión de este libro

Primera edición, 2005

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2005 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-35-7

Impreso en México

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.

actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: Identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos:* Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE

PRÓLOGO	23
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	
Primera parte. Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional	24
Segunda parte. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década	52

PARTE I
FORMACIÓN DE DOCENTES (NORMAL Y UNIVERSIDAD)
Y DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.
FORMACIÓN PROFESIONAL

Introducción	63
<i>José Antonio Serrano Castañeda</i>	
1. En torno a las nociones de formación	73
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	
Introducción	73
La formación desde el tratamiento filosófico-educativo	75
La formación desde la práctica	111
La formación como formación intelectual	123
La centralidad del sujeto en la formación	133
Nociones colindantes	142
Balance	163
Bibliografía	166

2. Tendencias en la formación de docentes	171
<i>José Antonio Serrano Castañeda</i>	
Introducción	171
Argumentaciones sobre las tendencias	172
Descripción de tendencias	182
Balance	239
Bibliografía	243
3. Formación de profesores en educación superior	271
<i>Epifanio Espinosa Tavera</i>	
Introducción	271
Estudios sobre la formación de profesores	272
Reportes de experiencias de formación	293
Propuestas para la formación de docentes en educación superior	311
Balance y perspectivas de investigación	318
Bibliografía	320
4. Formación y procesos institucionales (normales y UPN)	327
<i>Catalina Inclán Espinosa y Laura Mercado Marín</i>	
Introducción	327
La formación docente en el escenario de las políticas educativas en América Latina	330
Situación del subcampo y formas de trabajo	331
Criterios para el análisis	334
Elementos de interpretación de la producción en el campo	335
La formación y los procesos institucionales: la producción en el campo	347
Balance	354
Bibliografía I	361
Bibliografía II	367
5. Formación y valores	369
<i>Tiburcio Moreno Olivos y María de los Ángeles Gómez López</i>	
Introducción	369
Formación en valores y currículum	370
Educación para la democracia	377
Formación cívica	379
Formación e interculturalidad	381

Desarrollo humano y valores	391
Formación ética	394
Balance	400
Bibliografía	403
6. Formación y ejercicio profesional	407
<i>Epifanio Espinosa Tavera</i>	
Introducción	407
La vinculación con el ejercicio profesional en los procesos de formación	408
Valoración del impacto de programas de formación en el desempeño profesional	433
La formación en el contexto cotidiano del ejercicio profesional	437
Balance y perspectivas	439
Bibliografía	442
7. Formación en la disciplina	445
<i>Ma. Dolores García Perea y Héctor Salgado Varón</i>	
Introducción	445
La formación para la docencia	446
Formación valoral	453
Formación para una disciplina denominada trabajo	454
La formación para la práctica profesional del maestro	458
Otros ámbitos vinculados con la formación para la disciplina	460
Contexto de los problemas del campo	462
Bibliografía	462
8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)	467
<i>Ileana Rojas Moreno y Rosa María Sandoval Montaña</i>	
Introducción	467
La formación universitaria en educación	472
Políticas y procesos de institucionalización de la carrera	480
Campo de la educación y la pedagogía	492
Modelos y propuestas de formación universitaria en educación	497
Profesionalización de la formación universitaria en educación	516
Balance del subcampo	519
Anexo 1. Estructura básica de las investigaciones por universidad	521
Bibliografía	522

9. Formación docente y política educativa	527
<i>Ofelia Piedad Cruz Pineda y Patricia Ducoing Watty</i>	
Introducción	527
El escenario internacional y la reforma educativa en relación con la formación del profesorado	529
Las políticas educativas de formación del profesorado	543
Consideraciones finales	551
Bibliografía	556
10. Formación profesional	559
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	
Introducción	559
Formación y profesión	560
Formación inicial y recualificación	566
Formación profesional en diferentes campos del saber	568
Balance	605
Bibliografía	606
11. Identidad de los profesores de educación básica y normal	609
<i>María del Pilar Jiménez Silva</i>	
Problemática	609
Metodología de trabajo	611
Los contenidos temáticos en torno de la identidad	611
Enfoques disciplinarios y metodológicos	616
Bibliografía	617
12. Balance del estado de conocimiento	621
<i>José Antonio Serrano Castañeda</i>	
El equipo de trabajo	621
Las publicaciones	623
Reflote de afiliaciones; las posiciones y sus destinos, variaciones conceptuales en el campo	624
La naturaleza de lo cualitativo como eje del campo	626
El desarrollo del campo	630

PARTE II.
LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS
EN MÉXICO: RECUENTO DE UNA DÉCADA (1992-2002)

Introducción	641
<i>Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
La delimitación del campo de los alumnos	642
Fuentes de información	645
Etapas de trabajo y participantes	645
Estructura del estado de conocimiento	646
1. Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países	649
<i>Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
2. La investigación sobre alumnos en México: dimensiones y tendencias principales (1992-2002)	659
<i>Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
Eventos académicos	666
3. Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos	669
<i>Carlota Guzmán Gómez</i>	
Los perfiles estudiantiles	670
La composición social de los estudiantes	685
Las trayectorias estudiantiles	689
4. Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil	693
<i>Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
Nivel preescolar y primaria	695
Nivel secundaria	698
Nivel medio superior	702
Nivel superior	714
5. Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento	719
<i>Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
Nivel primaria	721
Nivel secundaria	725

Nivel medio superior	732
Nivel superior.....	740
6. Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo	749
<i>Carlota Guzmán Gómez</i>	
La elección de carrera.....	750
Formación profesional y mercado de trabajo	760
7. Intereses y problemas de los estudiantes	769
<i>Terry Carol Spitzer</i>	
Procesos psicológicos en estudiantes.....	771
Salud y adicciones	775
Sexualidad	779
Valores	783
Posturas políticas.....	786
8. Trayectorias de investigadores en el campo de los alumnos.....	795
<i>Carlota Guzmán Gómez, Claudia L. Saucedo Ramos y Terry Carol Spitzer</i>	
9. Conclusiones y perspectivas del campo de los alumnos	799
<i>Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos</i>	
Conclusiones	799
Perspectivas	805
Referencias bibliográficas	809
Documentos consultados	811
Anexo: características de las investigaciones por temas	829

PRÓLOGO

Este texto constituye el segundo volumen de los trabajos desarrollados en el área denominada *Sujetos, actores y procesos de formación*, en el marco de la elaboración de los estados de conocimiento 1992-2002. Mientras que el primer tomo está integrado por tres de los campos temáticos que conforman el área –“Formación para la investigación”, “Académicos” y “Actores colectivos”–, éste se compone, finalmente, de sólo dos –“Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional” y “Estudiantes”– y no de tres, tal como estaba previsto inicialmente.

El campo denominado “Profesores de educación básica y normal” quedó parcialmente desprotegido, no por carencia de investigaciones desarrolladas sobre la temática, sino debido a que el grupo responsable de integrarlo no logró consolidarse y, por tanto, desplegar todas las actividades que reclama la elaboración de un trabajo de esta naturaleza. Esperamos que esta deuda del área pueda quedar saldada en el futuro inmediato, es decir, en la próxima elaboración de estados de conocimiento, a fin de recuperar y sistematizar todos los estudios que en la actualidad se continúan elaborando sobre profesores. Con esto queremos señalar que, a pesar de no haber logrado presentar el estado de conocimiento de este campo, sí hay un conjunto de investigadores que continúa manteniendo su interés por esta problemática y cuya producción da cuenta de la existencia del campo mismo.

Respecto de los estados de conocimiento de la década anterior (1982-1992), se puede señalar que mientras en aquellos el área estuvo conformada por cuatro campos –“Estudiantes”, “Docentes de los niveles básico y normal”, “Académicos” y “Formación de docentes y profesionales de la educación”–, en el actual quedaron cinco, en lugar de seis –al estar excluido el de profesores de básica y normal–, de los cuales dos son de reciente

configuración: el de “Formación para la Investigación” y el de “Actores colectivos”, ambos incluidos en el tomo I.

PRIMERA PARTE.
FORMACIÓN DE DOCENTES (NORMAL Y UNIVERSIDAD)
Y DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. FORMACIÓN PROFESIONAL

El campo “Formación de docentes y de profesionales de la educación” se encuentra conformado por 11 subcampos, que fueron desarrollados por diferentes académicos, inscritos en diversas instituciones de investigación y de educación superior. A diferencia del estado de conocimiento anterior, éste incluye nuevas categorías y carece de algunas consideradas en el de 1982-1992. Las razones de la actual configuración obedecen, fundamentalmente, a las orientaciones que asumió la producción registrada en la década; es decir, a los intereses de la comunidad académica que trabajó esta temática. En el siguiente cuadro se pueden observar las diferencias.

1982-1992	1992-2002
1. Historia y formación de docentes y profesionales de la educación	
2. Tendencias en la formación	Tendencias en la formación de profesores
3. Debates sobre la noción de formación	En torno a las nociones de formación
4. Formación y currículum	
5. Metodologías de formación	
6. Formación y valores	Formación y valores
7. Procesos institucionales y formación	Formación y procesos institucionales (normales y UPN)
	Formación en educación y procesos institucionales
8. Formación docente en la disciplina	Formación en la disciplina
9. Formación de docentes y política educativa	Formación docente y política educativa
10. Evaluación de la formación de docentes y profesionales de la educación	Formación de profesores en educación superior
	Formación y ejercicio profesional
	Formación profesional
	Identidad de los profesores de educación básica y normal

Así, tenemos cinco nuevos subcampos entre los que se incluye el único trabajo que se realizó sobre profesores de educación básica y normal, por las razones antes apuntadas y, en cambio, cuatro temáticas quedaron desprovistas de estudios: evaluación de la formación, historia y formación, metodologías de formación y formación y currículum, en virtud de las redefiniciones e intereses de la propia comunidad académica. De los cuatro nuevos campos, cabe señalar que el considerado en el estado de conocimiento anterior como “Formación y procesos institucionales”, fue desdoblado, en éste, en dos subcampos: formación y procesos institucionales que alude a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y el de formación en educación, que atañe a las indagaciones sobre las licenciaturas en educación en diversas universidades.

Este texto se conforma, por tanto, de 12 capítulos, 11 de ellos configuran los subcampos temáticos y, uno más, que corresponde al balance de todo el campo. A continuación se presenta una breve introducción a las temáticas abordadas en cada subcampo, cuya conformación es obra de cada uno de los autores correspondientes.

Reconocemos la diversidad de las formas de recuperación, construcción, análisis y presentación de los textos que aquí se presentan, conforme a la heterogeneidad de los académicos participantes, cuya trayectoria formativa y de investigación necesariamente está implicada en su trabajo.

1. EN TORNO A LAS NOCIONES DE FORMACIÓN

Este primer capítulo está destinado a la revisión de los trabajos y debates generados sobre la formación. En relación con esta temática, cuyo trabajo es eminentemente de orden teórico, la producción se vio incrementada de manera importante con respecto a la de 1982-1992, gracias a la incorporación de académicos que recientemente se han ocupado de elucidar el problema de la formación.

Ducoin Watty lo organizó con base en cinco referentes categoriales: la formación desde: *a)* el tratamiento filosófico-educativo, *b)* la práctica, *c)* la mirada del docente intelectual, *d)* la centralidad del sujeto; y *e)* nociones colindantes.

La organización categorial aquí formulada no obedece a ningún criterio jerárquico, sino simplemente a un ordenamiento que responde a fines analíticos, es decir, no hay primeras y últimas categorías, solamente elementos conceptuales que se configuran sobre la base de determinados supuestos teóricos.

La formación desde el tratamiento filosófico-educativo

Los trabajos que analizan la formación desde categorías filosóficas diversas están agrupados en dos sectores: aquellos afiliados a determinadas tradiciones filosóficas o a algún filósofo en particular y los que, sin inclinarse por una tradición específica, retoman referentes de las diversas ciencias humanas y sociales, sea de la filosofía en general, de la ética, de la política, de la psicología, etcétera.

La formación desde el tratamiento filosófico-educativo

En este primer agrupamiento, se sistematizan las aportaciones construidas desde: *a)* la tradición griega, *b)* la perspectiva hegeliana, *c)* la habermasiana, *d)* la gadameriana, *e)* blochiana, *f)* heideggeriana, *g)* neokantiana y *h)* de la hermenéutica analógica.

a) La formación en la tradición griega. La revisión del significado de la formación desde la *Paideia* de Jaeger es el motivo de análisis de este apartado. Se analiza el sentido de la formación desde la perspectiva del ideal griego, aludiendo al *eidos* como esencia universal.

b) La formación desde la perspectiva hegeliana. Con remarcable distinción respecto a la *Paideia* griega, la visión de formación desde Hegel es abordada por varios investigadores que recogen la mirada dialéctica del autor para dar cuenta de la formación como proceso de liberación, de culturalización, de autonomización y, en fin, de constitución del sujeto.

c) La formación desde Habermas. La formación desde la mirada de Habermas es entendida como enculturación, a la vez que como socialización de la persona, es decir, como proceso de configuración del sujeto en el marco del mundo de la cultura, de la sociedad y de la personalidad.

d) La formación desde la perspectiva gadameriana. El tratamiento de la formación del sujeto desde las dimensiones práctica y teórica constituye el referente de reflexión de este tópico, con base en las aportaciones de Gadamer.

e) La formación desde el punto de vista de la utopía de Bloch. Con base en los contenidos utópicos de la conciencia, la sociedad y la cultura —aportados por Bloch— se revisa la problemática de la formación como aquello que

todavía no existe y que supone una conciencia anticipatoria que posibilita el encuentro con lo no existente.

f) La formación desde la perspectiva heideggeriana. Con base en la mirada heideggeriana se articulan los conceptos de existencia y formación, en virtud de que ésta es comprendida como una determinante de la problemática existencial. La formación se conceptualiza como posibilidad, como advenir de la existencia posible.

g) La formación desde el neokantismo de Larroyo. La consideración desde el idealismo y el personalismo crítico que considera al hombre como sujeto y protagonista de la cultura y de los valores morales que desde ahí se promueven es la óptica a partir de la que se examina la formación.

h) La formación desde la hermenéutica analógica. El planteamiento icónico y analógico en el campo de la formación recupera la idea de paradigma del maestro para el alumno, en lo que corresponde al icono que se muestra, mientras que la noción de analogía alude al discurso que se dice, que se escribe, al establecer determinados principios o reglas.

La formación desde categorías humanístico-sociales

El grupo de investigaciones que engloba este rubro comparten la elaboración de referentes conceptuales propios de diversas disciplinas sociales y humanas y se encuentra configurado con base en cuatro construcciones: *praxis y poïesis*, interioridad-exterioridad, reconstrucción social, e imaginario e identidad.

a) La formación desde la distinción praxis y poïesis. El análisis y la comparación entre estas dos categorías –*poïesis y praxis*–, a partir de desarrollos argumentativos, delinea la orientación del cuestionamiento que sobre la formación se despliega en este rubro: dos maneras distintivas para visualizar la formación, dos formas de comprensión de las actividades del hombre con ayuda de una connotación teórica.

b) La formación desde la interioridad-exterioridad. La distinción de interioridad y exterioridad recobra fuerza en el análisis de la formación, como dos miradas representativas de dos direcciones opuestas entre sí, de entre las que la última –frecuentemente convocada y aludida– constituye una posición reduccionista para entender la complejidad de este proceso.

c) *La formación desde la reconstrucción social.* La óptica a través de la que se plantea la formación como un proceso de conformación de la conciencia crítica y, por ello, de la formación de sujetos críticos, tomando en algunos casos las aportaciones de varios de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, está recogida a través de los ensayos y estudios aquí analizados.

d) *La formación desde el imaginario y la identidad.* La recuperación de referentes de corte psicoanalítico, institucional y psico-social en el abordaje de la formación es el denominador común de las investigaciones que se inscriben en este apartado.

La formación desde la práctica

La formación de profesores desde la práctica ha sido un foco de interés de muy diversos investigadores nacionales y extranjeros, que se han preocupado por revisar e, incluso, aplicar algunos de los aspectos teóricos y metodológicos que recupera esta posición, cuyo abordaje lleva implícito el cuestionamiento sobre lo que se entiende por “práctica”. Muy diferentes recortes, representados por diversos autores, conforman el acercamiento a la formación desde la mirada de la práctica: ciertos académicos lo hacen desde miradas disciplinares; otros, en su articulación con la teoría, la investigación y el saber de los profesores; algunos más, en lo que refiere a la construcción de significados. Por otro lado, sistematizando las aportaciones de grandes teóricos del extranjero, varios investigadores interpretan sus concepciones desde la centralidad de la práctica.

La formación desde la mirada del docente intelectual

Múltiples enfoques, arraigados en diferentes tradiciones y posiciones teóricas, aluden a la formación del profesor como intelectual, develando la heterogeneidad y riqueza de las miradas sobre la formación y destacando, entre otros elementos, el papel de los profesores en la sociedad actual, la crítica a las visiones instrumentalistas y a las idílicas y aforísticas, la falta de consolidación de las disciplinas de la educación, la devaluación de la docencia y el proceso de construcción del docente como sujeto con capacidad de pensar.

La formación desde la centralidad del sujeto

En este tópico se integran los estudios en los que el sujeto cobra una fuerza central en el abordaje de la formación. No se trata de trabajos efectuados

desde una disciplina, sino desde una multiplicidad de referentes acuñados en diversos campos disciplinares, tales como el particular, el deseo, el significativo, el inconsciente, la praxis, el imaginario, universal-singular, individual-colectivo, el saber y el hacer del profesor, la unidad entre el ser y el conocer.

Nociones colindantes

Aquí se revisan algunas de las copiosas reflexiones que, sobre procesos articulados a la formación –actualización, formación permanente, nivelación, capacitación– han dado lugar a la conformación de espacios específicos al interior de las instituciones de educación superior. De ahí que si bien se reconoce la institucionalización de diversas prácticas que aluden a estos procesos, el debate conceptual sobre lo que se entiende por formación y todas las nociones contiguas que le rodean no queda resuelto desde el punto de vista teórico, pero sí nutrido y enriquecido con las aportaciones de diversos autores.

2. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN

Preparado por Serrano Castañeda, este subcampo, incluido en el estado de conocimiento anterior, se consagra a valorar las tendencias que han orientado la formación de docentes y profesionales de la educación. El autor presentó una doble estructuración: recurrió, por un lado, a recuperar las argumentaciones sobre las tendencias y, por otro, a presentar las tendencias mismas.

Argumentaciones sobre las tendencias

Este tópico se destina a la racionalización que sobre las tendencias efectuaron varios investigadores a partir de la construcción de categorías emanadas de lógicas y referentes específicos. Desde dos espacios institucionales –normales y universidades– se recrea el debate sobre las tendencias.

Descripción de las tendencias

Tecnología educativa, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

El conjunto de investigaciones, ensayos y experiencias que apuntalan la tecnología educativa o la potencialidad de las nuevas tecnologías en el

ámbito de la formación docente y de la formación profesional es aquí revisado.

Profesionalización de la docencia

Bajo este tópico se analizan los debates sobre la naturaleza profesional de la docencia, sea en el ámbito de la educación básica, media superior o superior, sea en el marco de las políticas educativas, sea desde la perspectiva de la formación en determinadas disciplinas. Se comparte, en síntesis, la visión profesionalizante de la práctica docente. Para dar cuenta de la diversidad de enfoques adoptados, el autor presenta la siguiente categorización:

- a) *El modelo de docencia.* La recuperación de diversificados modelos de docencia es motivo de análisis en este rubro.
- b) *Didáctica crítica.* Se revisan los trabajos que aluden a la “didáctica crítica” como referente en la formación docente y como continuidad del debate frente a la tecnología educativa.
- c) *Ampliación en la formación disciplinar.* Se recrea la polémica entre saberes disciplinares y saberes pedagógicos y su posibilidad de vinculación.
- d) *Análisis de la práctica docente.* La reflexión y recuperación de la práctica docente continúa generando programas y experiencias de formación desde muy distintos referentes que quedaron conformados de la siguiente manera: la vinculación de formadores y maestros en el análisis de la práctica; el docente, vía de la reflexión; la observación como eje de reflexión de las prácticas; la investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica; y por último, el análisis-reflexión desde el saber de la comunidad.
 - *Vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica, el otro.* Con base en diversos razonamientos, los autores aquí trabajados, plantean una relación entre los formadores y los maestros, como una opción frente a los modelos tecnicistas.
 - *El docente, vía de la reflexión.* Frente a la anterior perspectiva, en ésta se subraya el lugar de la reflexión de los docentes en su formación, excluyendo la participación de los formadores.
 - *La observación como eje de reflexión de las prácticas.* Los reportes que priorizan la observación en tanto sostén del análisis de las prácticas

docentes, como baluarte de la reflexión, constituyen el centro de la indagación.

- *La investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica.* Se mantiene la visión de la investigación-acción en las prácticas docentes como estrategia cotidiana valiosa para la formación.
 - *El análisis-reflexión desde el saber de la comunidad.* La colocación del saber de la comunidad en su vinculación con la escuela constituye una visión reciente en materia de reflexión sobre la práctica docente.
- e) *Formación docente ligada a la problemática curricular.* Las investigaciones que confluyen en esta temática tienden a relacionar la formación de profesores con las particularidades del currículum, particularmente se asume la centralidad en los contenidos.
- f) *Competencias en la formación de docentes.* La introducción de la noción de competencias, acuñada en esta década, constituye un nuevo referente para pensar la profesionalización de la docencia y la posibilidad de optimizar el trabajo de estos profesionales.

La relación docencia-investigación

Esta tendencia de amplia y renovada difusión se ha ido incrementando en los diversos espacios institucionales, generando abundantes reflexiones y trabajos por parte de académicos. Aquí se agrupan los textos bajo tres tópicos:

- a) *Enlace de las funciones en las instituciones de educación superior.* La vinculación entre docencia e investigación representa una tradición universitaria, sobre la que se arguye en esta sección, aun cuando se realice con base en visiones y argumentaciones diferenciadas.
- b) *Amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo.* En este rubro, de acuerdo con el autor, se aglutinan los trabajos que postulan la articulación docencia e investigación en la perspectiva de mejorar la calidad de las prácticas docentes. Es, sobre todo, en el escenario normalista que se desdobra el debate entre quienes propugnan por la investigación vinculada a la docencia y entre quienes buscan su eliminación.
- c) *Investigación para el desarrollo académico.* La visión que percibe el trabajo de investigación con fines valiosos para el desarrollo académico-institucional es la que aquí se plantea, recurriendo a las diversas aportaciones que aquélla puede generar en el ámbito de la actualización de contenidos

curriculares, de las metodologías de trabajo, de la distribución del tiempo, etcétera.

La formación intelectual

Serrano Castañeda apunta que esta tendencia se mantiene –igual que el estado de conocimiento previo– como ideal o, por qué no, una utopía en la formación de docentes, ya que no se han documentado experiencias que promuevan esta visión.

3. FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Este capítulo, elaborado por Espinosa Tavera, recoge las producciones que aluden a la formación pedagógica de los profesores inscritos en educación superior, conforme a las particularidades que asume la docencia en estos marcos institucionales. Con base en una triple categorización se da cuenta de las contribuciones efectuadas en la década: estudios sobre la formación de profesores, reportes de experiencias de formación y propuesta para la formación de docentes de educación superior.

Estudios sobre la formación de profesores

El análisis de los trabajos quedó configurado con base en tres tópicos: de las políticas de formación, de las nociones o propuestas específicas y de las exploraciones desde la perspectiva de los profesores.

Evolución y perspectivas de las políticas y acciones de formación en instituciones

El interés por revisar, reconstruir y recapitular las políticas y las acciones de formación en educación superior representó un elemento nuclear por parte de los investigadores adscritos a diferentes instituciones de este nivel. En este contexto destacan particularmente las intenciones de carácter evaluativo y de formulación de propuestas a fin de impulsar la transformación de los programas en vistas a obtener mejores resultados en la enseñanza.

Análisis de nociones o propuestas específicas

Aquí se agrupan los estudios que pretenden debatir algunas de las nociones que se utilizaron como sustento de ciertos programas formativos. Tal es el

caso, por ejemplo, de la denominada “profesionalización de la docencia”, del “enfoque instrumental en la formación de profesores” y de “la propuesta centrada en el contenido”.

Exploraciones sobre la formación desde la perspectiva de los profesores

El estudio del impacto de los programas de formación, visto desde los profesores mismos, se convierte en el eje de análisis de los trabajos aquí explorados.

Reportes de experiencias de formación

El interés por analizar experiencias formativas es el motivo de agrupamiento de los trabajos aquí considerados. Estas indagaciones tienden a estudiar el desarrollo de programas particulares a partir de evaluaciones para deslindar sus logros y problemas. Los reportes de experiencias se presentan en torno a cuatro ejes: el primero alude a reformas curriculares, el segundo a metodologías de formación, el siguiente centrado en la formación inicial y, finalmente, el último, vinculado con el uso de nuevas tecnologías.

Programas de formación ligados a la reforma curricular

Los reportes de experiencias formativas vinculados con procesos de rediseño curricular sitúan –entre otras dimensiones– la sensibilización hacia los nuevos modelos y la reflexión sobre la práctica como elementos estructurantes de la formación.

Experimentación de metodologías de formación

La indagación sobre las metodologías adoptadas en la formación refleja la inquietud de los textos aquí reunidos. A diferencia de los trabajos de la década anterior, que referían a argumentaciones sobre sus principios fundamentales, los de este periodo tienden a enfatizar el estudio de los impactos o efectos de las metodologías.

Formación inicial de profesores

En este tópico, el autor alude a formación inicial de profesores, como aquella proyectada expresamente para los académicos que se incorporan a la

docencia en las instituciones de educación superior y que, por carecer de una formación pedagógica, son invitados a participar en programas de formación docente. Las investigaciones recuperan, de manera genérica, el impacto de los mismos en el desempeño de los docentes.

Modalidades no presenciales y uso de las nuevas tecnologías

Caracterizada por ser una temática emergente, cuenta ya con un cierto desarrollo que se constata a través de los diversos trabajos revisados. Aquí la formación docente es indagada en su vinculación con el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza en modalidades no presenciales, tales como los sistemas de enseñanza abierta y a distancia.

Propuestas para la formación de docentes en educación superior

Aquí se inscribe un conjunto abundante de trabajos orientados más a la prescripción que al debate conceptual sobre la formación. Las propuestas revisadas se distinguen por poner énfasis en diferentes aspectos: lo pedagógico, la investigación, la reflexión.

Propuestas centradas en la formación pedagógica

La opción por la dimensión pedagógica en el marco de la formación de profesores universitarios es el matiz que se privilegia en este rubro.

Propuestas centradas en la investigación como elemento central en la formación de profesores

La formación de docentes vinculada con la formación en la investigación se mantiene como una tendencia de las propuestas con el fin de mejorar la práctica docente, aunque con diferentes orientaciones: *a)* investigación sobre la práctica, *b)* investigación en las disciplinas y *c)* investigación e innovación.

Propuestas centradas en la reflexión de los profesores

La reflexión de los profesores es el elemento constitutivo de las propuestas que se revisan, al conceptualarla como determinante en la mejora de las prácticas docentes. Se trata de una reflexión que se comparte, que se debate en el seno de los colectivos docentes.

4. FORMACIÓN Y PROCESOS INSTITUCIONALES (NORMALES Y UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL)

A cargo de Inclán Espinosa y Mercado Marín, este subcampo está destinado a la recuperación de los estudios en dos ámbitos institucionales: la escuela normal y la Universidad Pedagógica Nacional. Cinco apartados conforman este capítulo:

La formación docente en el escenario de las políticas educativas de América Latina

Las autoras inician con un primer acercamiento sobre la formación docente en el escenario de las políticas educativas en América Latina, donde la temática relativa a los profesores se ha ido configurando como una línea de política educativa.

Situación del subcampo y formas de trabajo

Entre otros elementos, en este inciso se analizan las producciones con base en dos circuitos: el primero alude a la investigación genérica sobre formación de docentes y el segundo, más específico, a prácticas concretas y problemas que se enfrentan. El primero tiende a ser nutrido por investigadores, mientras que el segundo, por las aportaciones de profesores que despliegan actividades educativas en marcos institucionales puntuales.

Criterios para el análisis

La demarcación de los criterios tanto para la selección de las producciones de la década, como para su organización, clasificación, análisis y sistematización es el objeto de este apartado.

Elementos de interpretación de la producción en el campo

Esta sección, junto con la siguiente, constituye el cuerpo del estado de conocimiento del subcampo. La primera atiende cuatro categorías organizacionales instituciones y sujetos, instituciones de formación docente, formación en investigación y la investigación en educación en normales y la UPN:

Instituciones y sujetos

Con la intención de desentrañar la denominación misma del subcampo, Inclán Espinosa y Mercado Marín debaten los vínculos que se establecen entre procesos institucionales y formación, para lo que recurren a los referentes aportados por algunos de los teóricos de la institución, tales como Lourau, Lapassade y Kâes.

Las instituciones de formación docente. Una mirada a la historia

La especificidad de la formación de profesores en los dos marcos institucionales –normales y UPN– adquiere una connotación particular, que es motivo de análisis en este tópico, en el que se relevan, entre otras, dimensiones vinculadas con la identidad, con el significado de la “profesionalización” y su inscripción en el marco de los acuerdos políticos Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP-SNTE), tal como lo ha estudiado a profundidad Alberto Arnaut.

La formación en investigación. Situación y posibilidades

La problemática de formar para la investigación en el ámbito de la escuela normal, sin haber sido formado como investigador, es el tópico de indagación en este inciso, en el que la verticalidad de las decisiones de cambio es cuestionada.

La investigación en educación en las normales y la UPN

La presencia de trabajos de diagnóstico y evaluación sobre la producción en investigación en las instituciones formadoras de docentes constituye el eje de las aportaciones aquí revisadas.

La formación y los procesos institucionales

Este segundo agrupamiento del subcampo Formación y procesos institucionales (normales y UPN) inicia con un debate en torno a la noción de formación y su vínculo con los procesos institucionales donde se despliegan las singulares y específicas prácticas formativas. En este apartado se incluyen tres elementos: vida institucional, investigación educativa y experiencias de formación.

Formación y vida institucional

Aquí se revisan las investigaciones que remiten a la vida institucional, a través de la recuperación de experiencias y reflexiones sobre diferentes vectores que tienen un papel definitorio en las prácticas de formación., entre los que destacan: la gestión institucional, la evaluación, la planeación y el desarrollo curricular.

Formación e investigación educativa

En esta categoría se aglutinan las producciones que plantean una distinción entre las actividades de docencia y las de investigación en las normales y la UPN, considerando, muy particularmente, las precarias condiciones de formación en investigación de que disponen los docentes normalistas.

Experiencias de formación

Una última vertiente congrega las producciones que aluden a la reflexión sobre la práctica docente y las experiencias formativas tanto en espacios normalistas como upeneanos.

5. FORMACIÓN Y VALORES

Preparado por Moreno Olivos y Gómez López, este capítulo se consagra al tratamiento de la formación y los valores que, como subcampo, se ha visto enriquecido de manera notable por muy variadas contribuciones, a partir de la emergencia de la temática en los espacios institucionales de educación y de formación. Seis categorías se construyeron para dar cuenta de la producción nacional: formación en valores y currículum, educación para la democracia, formación cívica, interculturalidad, desarrollo humano y valores y formación ética.

Formación en valores y currículum

Los trabajos aquí reunidos comparten la preocupación por vincular la formación en valores con el currículum, a partir de la consideración de que todo currículum se define como un proyecto educativo integral, donde lo valoral necesariamente tiene un lugar relevante.

Educación para la democracia

La formación para la democracia y la formación desde una moral democrática son dos de los tópicos aquí privilegiados, que se ven enriquecidos por un conjunto de temáticas que bordan en sus contornos, tales como la tolerancia, la responsabilidad individual, la autonomía, la justicia y la equidad, entre otras.

Formación cívica

El debate sobre lo que es y lo que no es la formación cívica en el marco de las instituciones educativas y fuera de ellas conformó esta categoría, que rescata varios trabajos que aluden a ella.

Formación e interculturalidad

La interculturalidad –como temática emergente en el mundo entero, y muy vigente en nuestro país– cobra también sentido en su articulación con la formación de profesores y las prácticas que éstos despliegan en las aulas, al evocar muy diversas visiones y relaciones ancladas en la vida institucional y en el actuar de docentes y estudiantes de los diversos niveles educativos.

Desarrollo humano y valores

La noción de desarrollo humano, actualmente promovida por las políticas de Estado y de los organismos internacionales –particularmente para los países latinoamericanos– confiere a esta sección el criterio del agrupamiento de las producciones. En este apartado se rescatan los estudios que, en el marco de diferentes niveles educativos, se emprendieron sobre esta temática.

Formación ética

Las indagaciones que versan sobre la formación en su relación con alguna dimensión de la ética, desde diferenciadas posiciones, son aquí trabajadas. Algunas se refieren a la formación y la ética de manera genérica, mientras que otras aluden directamente a la parte ética, y varias más a la formación de docentes desde la ética, así como a la formación docente en algún campo particular.

6. FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

Este subcampo que conforma el sexto capítulo del estado de conocimiento fue desarrollado por Espinosa Tavera con la intención de examinar las investigaciones que abordan la relación entre formación y ejercicio profesional. Su presentación considera una triple estructuración: la vinculación con el ejercicio profesional en los procesos de formación, la valoración del impacto de programas de formación en el desempeño profesional y la formación en el contexto cotidiano del ejercicio profesional.

La vinculación con el ejercicio profesional en los procesos de formación

El autor puntualiza que la manera como se introduce la práctica profesional en los procesos institucionales de formación constituyó, en el periodo analizado, un tópico emergente de investigación que se extiende no sólo a las instituciones formadoras de docentes –normales y UPN- sino a diversos programas de capacitación y actualización. La producción sobre esta temática fue organizada en dos rubros: las prácticas en las escuelas normales y las relaciones entre los procesos formativos y la práctica docente en la formación de maestros en servicio.

Las prácticas pedagógicas en las escuelas normales

Para el autor, se detecta una tendencia en los trabajos aquí reunidos referente a la indagación sobre la realización de las prácticas pedagógicas de los alumnos normalistas, valorando las condiciones institucionales de organización, gestión y evaluación. Otro grupo de trabajos recupera las perspectivas de los alumnos sobre las experiencias vividas a través de las prácticas. Los análisis se centran en varios rubros:

- a) *La preponderancia del formalismo.* Algunos de los estudios emprenden una crítica a las formalidades exigidas por parte de los académicos para desarrollar las prácticas pedagógicas.
- b) *La relación de las teorías con las prácticas pedagógicas.* El examen de la vinculación entre los contenidos teóricos que se trabajan en los cursos y las prácticas pedagógicas que despliegan los normalistas en las aulas de primaria es el tópico de análisis de los textos que aquí se congregan.

- c) *Las relaciones de los practicantes con los profesores normalistas y los profesores de las escuelas de prácticas.* Ciertos estudios dan cuenta de las desiguales relaciones entre alumno-practicante y profesor normalista y entre alumno-practicante y profesor titular del grupo, al revelar un impacto negativo en el desarrollo de las prácticas, en virtud de que el primero se ve sometido a una lógica de subordinación y sumisión frente a las exigencias de los otros dos.
- d) *Indicios de aprendizajes para el ejercicio profesional de la docencia desde las prácticas pedagógicas.* Varios investigadores revaloran las aportaciones formativas de las prácticas pedagógicas y, sobre todo, su naturaleza potenciadora de las innovaciones y los cambios que actualmente se promueven en el marco de la educación básica.

*Relaciones entre los procesos formativos
y la práctica docente en la formación de maestros en servicio*

En este tópico se reúnen los estudios que dan cuenta de varios de los dispositivos a partir de los que se favorece o dificulta la inclusión de las prácticas o de experiencias profesionales en los programas de formación de maestros en servicio, tanto en los emprendidos en las diversas sedes de la UPN, como en los impulsados por algunas de las instancias de la Secretaría de Educación Pública. Tres tópicos se derivan de la sistematización de la producción:

- a) *Recuperación y análisis de la práctica docente.* Las investigaciones centradas en el análisis de la propia práctica docente como eje de la formación son revisadas en este apartado.
- b) *La experiencia profesional en los procesos de formación.* La temática que se trabaja en este inciso refiere a las maneras como la experiencia profesional es introducida en los procesos de formación, igual que los sentidos diversos que se le confiere a tal inclusión.
- c) *La relación teoría-práctica.* De acuerdo con Espinosa Tavera, uno de los elementos más documentados en los estudios aquí reunidos, alude a la visión racionalista sobre la práctica profesional, es decir, al pensamiento por el que los problemas que se enfrentan en el ejercicio de la docencia, pueden ser resueltos con base en los tratamientos teóricos desarrollados en las aulas.

Valoración del impacto de programas de formación en el desempeño profesional

Con la pretensión de apreciar el impacto de los programas de formación en los egresados, varios autores exploran los efectos, las consecuencias de los mismos, sea desde la opinión de sus participantes, sea desde el análisis de las actitudes y las prácticas profesionales que éstos despliegan o bien desde los sentidos que le conceden a determinados aspectos de la misma práctica profesional.

La formación en el contexto cotidiano del ejercicio profesional

La formación docente es analizada, en este tópico, como un proceso que se despliega en el ámbito de la cotidianeidad de la docencia y no en los espacios institucionales organizados para tal efecto, como es el caso de la mayoría de los trabajos presentados en los tópicos precedentes.

7. FORMACIÓN EN LA DISCIPLINA

Esta temática estuvo a cargo de García Perea y Salgado Varón, quienes inician con un primer acercamiento hacia la noción de formación y de formación en una disciplina específica, a partir del reconocimiento de la misma como proceso de transformación que trasciende lo conceptual y se encuentra imbricado en elementos de orden práctico. Cinco tópicos se configuraron con base en las producciones recogidas: formación para la docencia, formación valoral, formación para una disciplina denominada trabajo, formación para la práctica profesional del maestro y otros ámbitos vinculados con la formación para la disciplina.

Formación para la docencia

En esta primera parte se revisan las publicaciones que giran en torno a la formación para la docencia, es decir, aquéllas que visualizan la formación centrada en la problemática de la enseñanza de manera genérica. Diversos planteamientos se enmarcan en esta temática, algunos, vinculados con el papel del profesor y los elementos conscientes e inconscientes que se juegan en toda práctica magisterial; otros más, aluden a la naturaleza humana del quehacer docente y la inscripción institucional de estas prácticas. De ahí se derivan algunas consideraciones sobre la relación entre la formación

y las prácticas docentes en espacios disciplinares puntuales, aunque muy diversos, tales como la física, las matemáticas, las ingenierías, las ciencias básicas, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, la biomedicina, la educación física, entre otros.

Formación valoral

La formación en valores, como un campo específico, constituyó un motivo de preocupación por parte de varios autores. Hubo quienes aludieron a la formación valoral de los maestros, mientras que otros a la de los estudiantes; es decir, de los sujetos en formación.

Formación para una disciplina denominada trabajo

A partir de las exigencias de la economía actual y de los cambios ocurridos en el mercado productivo, varias investigaciones examinan el papel que las instituciones desempeñan en la formación para el trabajo, particularmente desde la perspectiva de la formación de competencias.

La formación para la práctica profesional

Varios estudios sobre la formación y su vinculación con la práctica profesional se introducen en esta sección, que refieren no sólo a la problemática de los docentes, sino también a la de médicos, abogados, maestros de educación especial e ingenieros en informática.

Otros ámbitos vinculados con la formación para la disciplina

Para cerrar este capítulo, se puntúan otros espacios donde la formación es convocada, tales como el de la orientación educativa, el de la formación de adultos, el de la comunicación y de la antropología.

8. FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PROCESOS INSTITUCIONALES (UNIVERSIDADES)

El presente capítulo, elaborado por Rojas Moreno con la colaboración de Sandoval Montaño, se centra en un conjunto de investigaciones desarrolladas en el marco de un proyecto intitulado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, sus productos

se concretaron en libros y tesis, cuyo eje nucleador es la formación de profesionales de la educación en el marco de las universidades. La confluencia de las aportaciones quedó estructurada por las autoras en cinco tópicos: la formación universitaria en educación; políticas y procesos de institucionalización de la carrera; campo de la educación y la pedagogía; modelos y propuestas de formación universitaria en educación; y profesionalización de la formación universitaria en educación.

La formación universitaria en educación

El abordaje de la formación en educación, a decir de las autoras, es motivo de análisis desde diferentes líneas, sin embargo aquí se consideran exclusivamente tres categorías: formación profesional, tendencias en la formación y formación universitaria en educación.

Formación profesional

Esta categoría constituye un hilo conductor de los trabajos desarrollados al integrar las relaciones entre sociedad, economía y educación superior y al reconocer la diversidad de referentes que se intersectan en su comprensión.

Tendencias en la formación

La exploración de diversos modelos de formación en educación conforma la argumentación de este tópico, en el que se presentan dos tratamientos diferenciados en la búsqueda por aprehender las contribuciones reportadas.

Formación universitaria en educación

Con alusión explícita a las licenciaturas que se imparten en instituciones de educación superior pública y privada, se rastrea la concepción teórica de la disciplina, a la vez que su concreción a través de los proyectos curriculares.

Políticas y procesos de institucionalización de la carrera

La contextualización de los trabajos se releva a partir de dos dimensiones: las políticas y los procesos de institucionalización, mismos que se despliegan con base en tres ejes: la universidad y su origen en el contexto de la

educación superior; origen y desarrollo de los modelos formativos y los modelos vigentes de las licenciaturas en educación.

La universidad y su origen en el contexto de la educación superior

La valoración del papel de la universidad en el escenario de la educación superior local, regional o nacional y la inscripción de las licenciaturas en educación, entre los diversos campos disciplinares institucionalizados, conforma la estructura de este apartado, a partir del establecimiento de tres elementos: contexto estatal, educación superior estatal y caracterización general de la entidad institucional.

Origen y desarrollo de los modelos formativos

Con el afán de recuperar la historicidad de los modelos formativos en educación en las universidades estudiadas, se presentan las caracterizaciones correspondientes sobre el origen y la evolución tanto institucional como de la orientación formativa de las dependencias que albergan las licenciaturas.

Modelos vigentes de las licenciaturas en educación

En la indagación sobre los modelos privilegiados en las licenciaturas, desde los procesos de institucionalización de cada una, se abordan los siguientes tópicos: los programas de las licenciaturas, los actores participantes y la formación profesional y sus productos.

Campo de la educación y la pedagogía

Con base en trabajos de la década precedente, se retoma el debate sobre el campo de la educación y la pedagogía, a partir del cual se derivan algunas reflexiones sobre varios aspectos: ubicación de la pedagogía como disciplina académica y su inserción en el ámbito universitario; desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía en el contexto de las tendencias de formación; producción de autores y su relación con el desarrollo del campo de la pedagogía; y denominación institucional de las licenciaturas en educación.

Modelos y propuestas de formación universitaria en educación

El análisis de los proyectos formativos, a través de los reportes de las investigaciones, es documentado con base en dos ejes: los enfoques teórico-

metodológicos en la formación universitaria en educación y la visión curricular correspondiente a cada modelo.

Enfoques teórico-metodológicos en la formación universitaria en educación

La reflexión sobre los enfoques teórico-metodológicos de los proyectos formativos es motivo de la sistematización de este apartado, donde se privilegian tres dimensiones:

- a) *Denominación de las licenciaturas.* La denominación de las mismas licenciaturas, frecuentemente adoptada institucionalmente al margen de las concepciones y debates sobre la disciplina, es motivo de reflexión en este rubro.
- b) *Impulso a la formación para la docencia.* La orientación a la docencia, como tendencia privilegiada en los espacios destinados a la formación de pedagogos, aparece con reiteración, tanto en las políticas nacionales, como en las institucionales.
- c) *La perspectiva de desarrollo científico y tecnológico y el debate sobre el estatuto del campo de conocimiento.* La introducción de los avances en materia de educación con base en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como el debate epistemológico sobre el estatuto de las disciplinas de la educación, son rastreados aquí.

Currículum y formación universitaria en educación

La formación en educación aquí es estudiada desde los diversos modelos curriculares por los que las entidades revisadas han transitado, a través de los diversos procesos de reformulación de planes de estudio. En una visión de conjunto se destacan las líneas curriculares privilegiadas; las modalidades de intervención profesional derivadas de los modelos curriculares y, finalmente, el entrecruzamiento de las líneas curriculares con la orientación formativa establecida en los objetivos generales y los perfiles de egreso.

Profesionalización de la formación universitaria en educación

Este capítulo se cierra con la reflexión emprendida por las autoras sobre la profesionalización de la formación universitaria en educación destacando, entre otros, los siguientes aspectos: la profesionalización de la pedagogía

universitaria, la profesionalización de la docencia, el campo profesional del pedagogo y los ámbitos de intervención profesional.

9. FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICA EDUCATIVA

Si bien la temática de formación docente y política educativa ha sido objeto de estudio de algunos académicos que, de manera continua, han mantenido su reflexión sobre ella, en el resto de las aportaciones documentadas aquí, la centralidad de los trabajos no es ocupada por ésta, sino que su abordaje puede ser considerado colateral. En efecto, buena parte de las producciones que tocan la formación docente y la política educativa, toman como eje la reforma educativa de la educación básica de la década de los noventa.

De acuerdo con Cruz Pineda y Ducoing, dos categorías se privilegian para dar cuenta de la producción documentada correspondiente a la década 1992-2002: el escenario internacional y la reforma educativa en su relación con la formación de profesores, y las políticas educativas de formación del profesorado.

El escenario internacional y la reforma educativa en relación con la formación del profesorado

México, igual que el resto de los países del mundo, ha asistido a los múltiples procesos que ha implicado el fenómeno de la globalización. En el marco del neoliberalismo globalizador como escenario de fondo a nivel internacional, varios de los estudiosos de la temática emprenden el análisis del proyecto modernizador del país, para situar la reforma de la educación básica y, particularmente, la formación de profesores.

Las políticas globales, al igual que las nacionales y su impacto en la formación de profesores son analizadas a la luz del discurso modernizador, del proceso de federalización, de los programas y acciones estratégicos desplegados –entre otros– y, en fin, del debate que se teje en torno a las perspectivas, posibilidades, retos y problemas de la formación del profesional de la docencia y a las condiciones salariales y de trabajo en que las que éste despliega sus actividades.

Las políticas educativas de formación del profesorado

Los trabajos que confluyen en la discusión sobre la formación del profesorado a partir de la política educativa son retomados en este tópico.

Las aproximaciones a la temática se desprenden desde muy diferentes tratamientos:

- Con base en una mirada sociohistórica, se analiza la profesión magisterial desde su origen y hasta la actualidad, rescatando en una continuidad historizada aunque con rupturas, las dimensiones gremiales, institucionales y sindicales, y los obstáculos para la definición y operación de políticas destinadas al profesorado y su formación.
- Desde una visión sociopedagógica, se arguye la concepción clásica del normalismo y la situación crítica que se ha venido configurando en el devenir histórico sobre la educación normal, así como la actualidad de la vida académica de las normales y los alcances e impedimentos de su desarrollo.
- A partir de un recorte pedagógico y curricular, se documentan las debilidades de la formación normalista a partir de –entre otros– los programas actualmente existentes, la ausencia de tutorías, la falta de atención a los formadores, la carencia de un proyecto de desarrollo institucional elaborado colegiadamente.
- El análisis de la vida académica institucional, activada por las políticas, en la que se privilegian las visiones administrativas y no las sustantivas, así como el autoritarismo, en lugar de la vida democrática.

10. FORMACIÓN PROFESIONAL

Esta temática –abordada por Ducoing Watty– y ausente en el estado de conocimiento anterior, ha aparecido como emergente en esta década, tal vez como respuesta a las transformaciones que el mundo entero está experimentando en cuanto a la economía global y su impacto en las sociedades contemporáneas, particularmente en el mundo laboral.

La vinculación de la formación en su articulación con la profesión representa el hilo conductor que atraviesa todas las aportaciones que se revisaron. Para este efecto, la producción se organizó en tres rubros: formación y profesión, formación y recualificación y formación profesional en diferentes campos del saber.

Formación y profesión

Las aproximaciones a la formación en su vinculación genérica con la profesión están representadas por varios trabajos, elaborados desde posiciones y

enfoques teóricos diversos. Se debate el nuevo tipo de profesional que el contexto internacional –en sus diferentes dimensiones: del conocimiento, tecnológica, política, científica, social y económicamente– está demandando y las diferentes respuestas que las instituciones de educación superior han planteado o deberían de formular, tanto a nivel de políticas educativas como de programas y acciones.

Formación inicial y recualificación

Los acercamientos emprendidos sobre la formación inicial en cualquier campo disciplinar y las necesidades de recualificación constituyen el elemento nuclear de los trabajos que aquí se integran. Se discute el papel estratégico del conocimiento y la urgente necesidad de la innovación académica, el fortalecimiento del posgrado, así como el papel que toma la formación permanente como espacio de recualificación de los profesionales.

Formación profesional en diferentes campos del saber

En esta sección se sistematizan los trabajos que han documentado las problemáticas de la formación profesional en diversas instituciones del país, aunque particularmente se privilegia la UNAM y en diferentes ámbitos disciplinares o de saberes: la psicología, la medicina, el entrenamiento deportivo, la comunicación, las ciencias sociales, biología, ingeniería, odontología, técnica y tecnología, psicoanálisis y promoción comunitaria.

Formación profesional de psicólogos

La formación de psicólogos es analizada a la luz de las condiciones institucionales particulares –en este caso la UNAM– y, por otro lado, de los rasgos esenciales de la disciplina y su desarrollo en el escenario de la educación superior. El crecimiento de la oferta formativa en psicología en nuestro país no ha sido acompañada por un proceso de regulación y menos a partir de los avances teóricos aquí construidos, sino que su expansión obedece a intereses de grupos hegemónicos.

Formación profesional del médico

Aquí se documenta la experiencia innovadora del modelo intitulado Plan A-36 en la formación de médicos en la UNAM, durante la década de los

setenta. Para tal efecto se rastrea el origen de la propuesta, la estructura y la gestión académica del modelo, así como los efectos no previstos que se activaron: burocratización, aislamiento del personal académico, fragmentación de las áreas y la ruptura de canales de comunicación, entre otros.

Formación profesional de entrenadores

La formación de entrenadores, también en la UNAM, es abordada en un acercamiento que cuestiona, en primer lugar, el significado de “entrenador”. Al respecto se plantea que se trata “de un hombre que acarrea consigo y que después deja ir”. El significado de esta visión que resalta la capacidad de acercamiento y de conducción, pero también la de tomar distancia, resulta relevante en la reflexión sobre formación.

Formación de comunicadores

En el marco de los nuevos escenarios de las telecomunicaciones y de la telemática, la revisión de la formación profesional de los comunicadores es no sólo pertinente, sino apremiante, ante la escasez de trabajos que abordan este tópico. Se examinan dos estudios de investigación: *a)* uno de gran cobertura porque incluye diferentes países de Latinoamérica, en el que se abordan los orígenes de las carreras de comunicación, los currícula de las diferentes universidades participantes, el equipamiento de que disponen y la formación y actualización de sus plantas académicas y *b)* otro más que valora los retos de las ciencias de la comunicación ante los cambios, la situación académica de las disciplinas y las transformación de las prácticas profesionales.

Formación profesional en ciencias sociales

El estudio de las ciencias sociales en su perspectiva profesionalizante es examinada a la luz de estas disciplinas y de la sociología, en particular. Se revisa la crisis epistemológica de los paradigmas de estas ciencias y su incapacidad para entender y explicar las actuales realidades sociales, así como el desarrollo de las mismas en México, sus procesos de institucionalización y las tendencias predominantes en los diversos programas formativos en la UNAM. Igualmente se examina el caso particular de la formación de sociólogos en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, a través de las orientaciones que se han venido concretando en diferentes modelos curriculares, así como las perspectivas de cambio.

Formación profesional de biólogos

En este apartado se documenta el origen y el desarrollo de la formación en Biología en la UNAM, rescatando los orígenes en la Facultad de Altos Estudios y, posteriormente, en la actual Facultad de Ciencias. La formación de biólogos –a diferencia de otros profesionales– no se generó, inicialmente, a partir de las demandas del mercado productivo, por ser los naturalistas quienes cultivaban esta disciplina, incluso cuando en la actualidad, el mercado laboral se haya incrementado de manera notable. La formación de biólogos, a través de los varios proyectos curriculares que se han formulado, ha mantenido un cuestionamiento central, ¿cómo formar al científico de la biología?, cuya respuesta se mantiene siempre inacabada.

Formación profesional de ingenieros

El acercamiento hacia la formación de ingenieros se inscribe en el marco del ITESO, universidad filial a la Iberoamericana. Como escenario de la formación se puntea la emergencia del contexto mundial y su impacto en las profesiones, para apuntalar, posteriormente, a la física como el sustrato cognoscitivo de la ingeniería y polemizar sobre diferentes elementos implicados en la formación de los ingenieros.

Formación profesional de odontólogos

A partir de una crítica a la visión clínico-biologicista de la formación, se indagan las tendencias formativas del odontólogo en varias universidades, incluida la UAM, en las que se privilegia la centralidad de lo biológico y lo clínico, eludiendo la mirada humanista que pierde al sujeto.

Formación profesional de técnicos

El universo de la formación tecnológica –en sus diversos niveles, modalidades y variantes– fue objeto de consistentes estudios por parte de varios académicos, quienes efectúan un mapeo de la educación técnica y tecnológica en el país considerando diversos referentes: su historicidad, las políticas educativas, su estructura, su funcionalidad respecto del mercado laboral, sus tendencias formativas, su relación con la ocupación, la superespecialización, las calificaciones, certificaciones así como las evaluaciones.

Formación de psicoanalistas

El cuestionamiento sobre la posibilidad de transmisión del saber psicoanalítico, es decir, la formación de psicoanalistas, es abordado bajo la consideración de las especificidades de este saber, por un lado, y de la singularidad que reclama la formación de todo analista, por otro. De ahí que la formación institucionalizada de psicoanalistas se vislumbre como una paradoja.

Formación de promotores comunitarios

Bajo esta denominación de “promotores comunitarios” se congregan quienes trabajan con sectores vulnerables de la población, básicamente en educación y en salud, a fin de promover sus condiciones de vida. Se exhibe la fragilidad y pobreza de la formación de estos trabajadores frente a los grandes retos que a nivel profesional enfrentan en su trabajo cotidiano.

11. IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL

Esta sección recoge una de las líneas correspondientes al subcampo de profesores de educación básica y normal, la única trabajada en esta década, que alude a la temática de la identidad. El trabajo, realizado por Jiménez Silva, se encuentra conformado por cuatro aspectos: problemática, metodología, contenidos temáticos en torno a la identidad y enfoques teóricos y metodológicos adoptados.

Problemática

En este tópico, la autora sitúa el problema de la identidad en el marco de los procesos económicos de la globalización y del proyecto neoliberal, resaltando el impacto que han producido en los sujetos individuales y colectivos, así como en las instituciones.

Metodología de trabajo

La descripción de la modalidad asumida para efectuar este trabajo conforma el desarrollo de este tópico.

Contenidos temáticos en torno a la identidad

Aquí se esbozan, a grandes rasgos, las dos grandes líneas, en torno de las cuales giraron los trabajos de la década: los procesos de globalización y la mujer. Se hace un análisis de las aportaciones más relevantes vinculadas con la identidad: la actualización de profesores como espacio de construcción de la misma, la alteración de la constitución de lazos sociales e identidades, el estatuto del sujeto, la devaluación del normalismo, identidad de género, entre otros.

Enfoques disciplinarios y metodológicos generales

El tratamiento teórico-metodológico se emprendió –a decir de Jiménez Silva– desde enfoques multidisciplinares, privilegiándose las dimensiones sociológicas y psicológicas.

12. BALANCE GENERAL

La primera parte “Formación de docentes (normal y universidad) y profesionales de la educación. Formación profesional” se cierra con un recuento del trabajo realizado en todos los subcampos, a cargo de Serrano Castañeda. Se hace una reflexión sobre diferentes tópicos relacionados con el trabajo desplegado por los académicos participantes, los materiales que sirvieron de insumo para el análisis, las afiliaciones, posiciones y variaciones conceptuales, la naturaleza de lo cualitativo como eje del campo y el desarrollo del campo.

Consideramos, de manera genérica, que el campo continúa en proceso de consolidación, aun cuando reconozcamos, por un lado, debilidades en el tratamiento de ciertos tópicos y, por otro, ausencias importantes en algunos.

SEGUNDA PARTE. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS EN MÉXICO: RECUENTO DE UNA DÉCADA

El estado de conocimiento de estudiantes, coordinado y elaborado por Carlota Guzmán Gómez y Claudia Lucy Saucedo Ramos –salvo por la contribución en un capítulo de Terry Spitzer como autora y en otro más como

coautora– e incipientemente conformado en la década pasada, constituye en ésta un ámbito de investigación en pleno proceso de construcción, cuyo despegue obedece al interés que por esta temática ha manifestado una gama de investigadores de diversos orígenes institucionales y disciplinares.

Este trabajo representa un importante acercamiento para todos aquellos interesados que quieran comprender qué se ha estudiado sobre alumnos y la manera como se han realizado las investigaciones mexicanas –enfoques teóricos, metodológicos e instrumentales– lo que, en principio, constituye la idea eje que anima la elaboración de todo estado de conocimiento. El texto lleva de la mano al lector para ayudarlo a analizar los senderos, los caminos que implica el mismo quehacer de la investigación, a la vez que lo alienta y lo invita a tomar conciencia de la centralidad que cobra éste, el objeto de investigación –los estudiantes– en el horizonte de las instituciones y de la sociedad contemporánea de manera genérica. A su vez, da cuenta de los recortes y lecturas que de la realidad estudiantil se emprendieron en este periodo, igual que de las ausencias y lagunas, así como de las tendencias predominantes en materia de temáticas, categorizaciones, marcos disciplinares y formas de abordaje.

Se encuentra estructurado con base en nueve capítulos, cinco de los cuales refieren a los subcampos configurados por las autoras a partir de las aportaciones sistematizadas y, cuatro más, correspondientes a diferentes e importantes rubros, tal como se detalla a continuación:

- 1) Aproximaciones y elaboraciones conceptuales en torno a los alumnos
- 2) El campo de investigación sobre alumnos
- 3) Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos
- 4) Los alumnos en la escuela: significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil
- 5) Posturas de los alumnos frente al trabajo escolar y el conocimiento
- 6) Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo
- 7) Intereses y problemas de los alumnos
- 8) Trayectorias de investigadores en el campo de los alumnos
- 9) Conclusiones y perspectivas

1. APROXIMACIONES Y ELABORACIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LOS ALUMNOS. APORTES DE INVESTIGADORES DE DIVERSOS PAÍSES

En este capítulo se analizan las contribuciones de varios autores de origen estadounidense, francés e inglés, provenientes de diversos campos disci-

plinares, tales como la antropología, la psicología, la sociología y la pedagogía. En una condensada revisión, Guzmán Gómez y Saucedo Ramos valoran sus aportes, decantando las orientaciones y perspectivas que en cada país se han privilegiado en las investigaciones sobre los estudiantes y subrayando que los trabajos producidos en el extranjero han servido como referentes para los investigadores mexicanos, en el sentido de alentar no sólo el interés por esta temática sino también los diversos tratamientos que, para el caso, se han desarrollado en diferentes regiones y desde distintas tradiciones.

En lo que concierne al caso de México, se destaca que —como se remarcó en el estado de conocimiento anterior— los abordajes sobre estudiantes continúan también, en esta década, favoreciendo orientaciones de corte cuantitativo que se inscriben en la visión del estudiante como elemento de un conjunto, de una masa, a pesar de reconocer el tránsito que por parte de ciertos autores se ha emprendido hacia otro tipo de análisis que recupera al estudiante como sujeto, como actor central y objeto de indagación, desde enfoques de tipo interpretativo.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS EN MÉXICO: DIMENSIONES Y TENDENCIAS PRINCIPALES (1992-2002)

La mirada de conjunto sobre la producción de la década es el motivo de análisis de este apartado, desarrollado por Guzmán Gómez y Saucedo Ramos. Aquí se presenta un balance de la producción a partir de determinadas categorías confeccionadas para tal efecto, tales como la centralidad del objeto-estudiantes, la naturaleza de los productos (investigaciones, tesis, etcétera), los enfoques disciplinares y metodológicos, el nivel educativo de los estudiantes objeto de la investigación, el origen de la población estudiada, así como los eventos académicos dedicados a la temática de manera puntual y aquellos otros que lo hicieron de manera colateral.

3. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, FAMILIARES Y ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS

A cargo de Guzmán Gómez, este capítulo integra los trabajos relativos a la caracterización del alumnado, misma que es abordada desde tres ámbitos: *a)* lo que se podría denominar el perfil de los estudiantes desde el punto de vista económico, social, familiar y académico; *b)* las trayectorias estudiantiles; y *c)* la composición social de las poblaciones de alumnos.

Los perfiles estudiantiles

Representan una modalidad muy demandada para acercarse a conocer a los estudiantes, que intenta caracterizar a un grupo o población determinado con base en ciertos indicadores, entre los que destacan: las características personales, los antecedentes académicos, las características sociofamiliares y económicas, las motivaciones para estudiar, las condiciones y los hábitos de estudio, las opiniones sobre la escuela, las actividades culturales y recreativas y las expectativas académicas y laborales. Se trata de trabajos de tipo descriptivo, frecuentemente utilizados a nivel institucional, en virtud de la utilidad que representan tanto para la planeación educativa, como para la intervención o la evaluación. Se destaca la ausencia de trabajos sobre los niveles de preescolar, primaria y secundaria, frente a la abundancia de investigaciones sobre estudiantes de educación superior.

Las trayectorias estudiantiles

El estudio de las trayectorias que siguen los estudiantes a partir de su ingreso a una institución educativa, integrando dimensiones relativas a su vida académica a partir de ciclos en una cohorte, es el motivo de análisis de esta sección. Los trabajos abordados desde las trayectorias de los estudiantes se diferencian de los perfiles estudiantiles –puntualiza Guzmán Gómez– por partir de preguntas de investigación y por contar con una construcción teórica. Como en el caso de los perfiles, los estudiantes de educación básica no han sido abordados en las investigaciones, sino que la población de educación superior ha sido la prioritariamente atendida y la de educación media superior muy escasamente trabajada.

La composición social de los estudiantes

En este tópico se revisan los trabajos destinados específicamente al análisis de las condiciones socioeconómicas y familiares de los alumnos, a partir de los cuales bien puede conocerse la capacidad económica de las familias para financiar la educación, así como las condiciones materiales en que aquellos se despliegan. Igualmente aquí se pueden analizar los fenómenos de exclusión, marginalidad, inequidad e incluso la pertenencia de los estudiantes a ciertos grupos vulnerables. La clásica relación entre nivel socioeconómico u origen social y desempeño en aprendizaje se inscribe en este rubro.

4. LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA: SUS SIGNIFICADOS, EXPERIENCIAS, PRODUCCIONES CULTURALES E IDENTIDAD ESTUDIANTIL

Esta sección aglutina los trabajos que comparten la preocupación por recoger la realidad de los estudiantes desde su propia perspectiva. Por ello aluden a sus vivencias, a sus percepciones, a sus significados, a sus preocupaciones. Es común también –entre las investigaciones aquí concentradas– el enfoque metodológico: se trata de orientaciones interpretativas fundadas en historias de vida, entrevistas a profundidad y de corte etnográfico.

Saucedo Ramos analiza las investigaciones con base en el nivel de escolaridad de los alumnos y configura cuatro categorías que integran la mirada de los investigadores sobre la temática: el significado de la escuela, las experiencias escolares, la cultura estudiantil y la identidad de los alumnos, varias de las cuales son frecuentemente abordadas en una misma investigación, aun cuando también hay trabajos que remiten exclusivamente a una de ellas. En este ámbito, aunque pocos, sí se detectaron trabajos sobre alumnos de preescolar y primaria, en tanto que sobre secundaria la producción fue superior. El nivel medio superior constituyó el que concentró la mayor cantidad de trabajos sobre el significado que los estudiantes otorgan a la escuela, así como sobre sus producciones culturales. En cuanto al nivel superior, las indagaciones sobre las experiencias y significados de los estudiantes son relativamente marginales y se encuentran articuladas a los estudios sobre formación profesional.

5. POSTURAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL TRABAJO ESCOLAR Y AL CONOCIMIENTO

El interés por analizar la situación de los alumnos sobre su vida académica y su participación en el trabajo escolar constituye el núcleo que aglutina las investigaciones de este capítulo, pese a caracterizarse por su marcada heterogeneidad tanto desde el punto de vista teórico como desde el metodológico. Dicho de otra forma, los trabajos conforman un conjunto diversificado de acercamientos que responden a fines diferentes –a decir de Saucedo Ramos– que van desde dar la palabra a los estudiantes, efectuar diagnósticos y evaluaciones hasta recoger las opiniones de maestros y padres sobre el desempeño de los alumnos. Los estudios reunidos no se encuentran inscritos en marcos teóricos, en virtud de que buena parte de ellos se ha desarrollado para atender a intereses o necesidades de orden práctico. Las líneas privilegiadas son: el rendimiento escolar y los proble-

mas que le acompañan, tales como la reprobación, la eficiencia terminal, el rezago, la deserción; las opiniones de los estudiantes sobre los maestros y los proyectos curriculares; las actitudes, motivaciones y capacidades de los estudiantes hacia la ciencia y el conocimiento.

Cerca de 50% de los trabajos de esta sección toma como objeto al estudiante de nivel de licenciatura, mientras que menos de 10% se realiza sobre primaria. La tendencia general es el desarrollo de investigaciones de tipo cuantitativo.

6. ELECCIÓN DE CARRERA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y MERCADO DE TRABAJO

En este capítulo, elaborado por Guzmán Gómez, se congregan las investigaciones ocupadas de analizar a los estudiantes en relación con su formación profesional, desarrolladas sobre todo desde marcos sociológicos y psicológicos. El análisis de los trabajos fue efectuado a partir de una doble categorización: la elección de carrera, por un lado, y la formación profesional y el mercado de trabajo, por otro.

La elección de carrera

El estudio de los intereses, características y preferencias de los alumnos, así como los motivos por los que eligen una carrera y los factores asociados a ellos, constituye la temática central de estas investigaciones. A partir del análisis efectuado –puntualiza la autora– es posible detectar cambios importantes en los patrones de elección de carrera, al igual que evidencias de que el nivel socioeconómico no representa por sí mismo un factor determinante.

Formación profesional y mercado de trabajo

Las contribuciones sobre la forma como los estudiantes perciben su profesión, se identifican con ella y se colocan en el mercado de trabajo, se integran en este tópico bajo dos modalidades: las investigaciones que conciben el mercado de trabajo como un motivo de reflexión para analizar la formación recibida y la deseada y aquellas otras que, dirigidas a estudiantes ya incorporados al mercado productivo, revelan las características del mismo y la manera como aquellos visualizan su actividad. Estos trabajos, señala la autora, se distinguen de los de egresados, justamente porque se emprenden

en el espacio educativo y desde la condición de estudiantes, lo que da una mirada diferente respecto de los primeros. El abordaje de los pensamientos, los imaginarios, las representaciones y las percepciones de los estudiantes sobre su formación profesional y su incorporación al mercado representa un elemento que enriquece y complementa las investigaciones sobre egresados.

7. INTERESES Y PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES

Esta temática, ausente en el estado de conocimiento anterior, considera al alumno como persona, con valores, inquietudes y problemas vinculados con su sexualidad, con su salud, con la drogadicción. Está estructurada a partir de cinco categorías: procesos psicológicos, salud y adicciones, sexualidad, valores y posturas políticas. Resulta importante destacar que las investigaciones aquí concentradas son exclusivamente aquellas que estudian estas problemáticas específicamente desde la condición de los alumnos, quedando fuera todas aquellas que lo hacen de manera genérica sobre adolescentes y jóvenes.

Procesos psicológicos

Se agrupan las investigaciones que analizan procesos psíquicos y afectivos, tales como la autoestima, la asertividad, la depresión y la creatividad de los estudiantes y su expresión en la vida escolar.

Salud y adicciones

El análisis sobre prácticas de riesgo para los estudiantes, adolescentes y jóvenes, es el núcleo que concentra los trabajos de este apartado. Se recuperan los textos que analizan –entre otras cosas– el consumo de drogas, accidentes y conductas violentas.

Sexualidad

Los trabajos que dan cuenta de las prácticas sexuales de adolescentes y jóvenes escolarizados constituyen el motivo de análisis de esta categoría. Aunque esta temática frecuentemente es abordada tanto en investigación como en materia de políticas públicas y de programas preventivos, su análisis en el ámbito de las poblaciones estudiantiles continúa siendo relevante.

Valores

Desde una visión panorámica, en este apartado se revisan algunas investigaciones sobre los valores en los alumnos y la forma como se expresan al respecto, particularmente se trata de abordajes sobre juicio y desarrollo moral.

Posturas políticas

El estudio de la participación de los alumnos en actividades de corte político en el marco de la institución escolar, así como de sus conocimientos, opiniones, percepciones y producciones sobre la política y las representaciones sociales que construyen en torno a la democracia constituye el eje integrador de los trabajos concentrados bajo este tópico.

8. TRAYECTORIAS DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE LOS ALUMNOS

En este capítulo, Guzmán Gómez, Saucedo Ramos y Spitzer efectúan una recapitulación de los investigadores más relevantes que han nutrido el campo de estudio de los alumnos. Destacan la trayectoria y la persistencia de esos académicos en su objeto de investigación desde hace una y dos décadas y, por tanto, la forma como se han enriquecido con nuevas vetas, miradas y enfoques el tratamiento de la temática que los ocupa en los diferentes niveles del sistema educativo.

9. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DEL CAMPO DE LOS ALUMNOS

Guzmán Gómez y Saucedo Ramos convienen en aseverar el crecimiento detectado durante este periodo en materia de investigación sobre estudiantes, a partir de la diversificación de recortes y enfoques teórico-metodológicos, no sin dejar de reconocer las carencias conceptuales y temáticas. Por ello aluden al campo de estudiantes, como en proceso de construcción, actualmente alimentado por diversas disciplinas y, aún más, por enfoques multidisciplinarios.

Reiteran, igualmente, el predominio de acercamientos cuantitativos de manera general, así como la preferencia de los investigadores por abordar a los estudiantes de nivel superior.

Patricia Ducoing Watty

PARTE I
FORMACIÓN DE DOCENTES
(NORMAL Y UNIVERSIDAD) Y DE PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN. FORMACIÓN PROFESIONAL

COORDINADORA:

Patricia Ducoing Watty,
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

AUTORES:

Patricia Ducoing Watty,
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

José Antonio Serrano Castañeda,
Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco

Epifanio Espinosa Tavera,
Universidad Pedagógica Nacional, sede Acapulco

Catalina Inclán Espinosa,
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Laura Mercado Marín,
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Tiburcio Moreno Olivos,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

(Continúa)

María de los Ángeles Gómez López,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

María Dolores García Perea,
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Héctor Salga Varón,
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Ileana Rojas Moreno,
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Rosa Ma. Sandoval Montaña,
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Ofelia Cruz Pineda,
Universidad Pedagógica Nacional, sede Puebla

María del Pilar Jiménez Silva,
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

INTRODUCCIÓN

José Antonio Serrano Castañeda

El presente estado de conocimiento sobre el campo de “Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional”, que analiza información de la década comprendida entre los años 1992-2002, recoge la estafeta del elaborado en 1993 bajo el título “Formación de docentes y profesionales de la educación”. Como el lector puede apreciar, varios de los firmantes de las secciones que están incluidas en la presente versión formamos parte del primer documento. Otros se integraron al proceso y finalizaron con la elaboración de un escrito; algunos postergaron la tarea. Como todo proceso grupal, pasamos por distintas fases hasta que (si se quiere de forma tardía) logramos dar cuerpo y cumplir con el objetivo inicialmente planteado.

En primer lugar, la recuperación del material fue tarea de Patricia Ducoing quien, a lo largo de varios años, logró reunir la mayoría del material (principalmente de revistas) con el que trabajamos al inicio de las reuniones. Cada uno de los documentos seleccionados incorporaba la ficha bibliográfica y fue agrupado en diversas carteras ordenadas en relación con temas generales. Con base en esta tarea vino una segunda ordenación de las fotocopias. Nos vimos en la exigencia de organizar el material en unas primeras carpetas temáticas, fuimos participantes de esa tarea Patricia Ducoing y José Antonio Serrano. A la par de esta tarea, desde la Universidad Pedagógica Nacional enviamos fax a las dependencias oficiales en todos los estados para solicitar el material con el propósito de que fuera valorado para su inclusión en la versión final del estado de conocimiento, pero sólo dos dieron respuesta al llamado. Vimos que la opción consistiría

en continuar por nuestra cuenta con la recopilación del material. Simultáneamente, varios académicos se fueron integrando al equipo y les hicimos partícipes de la tarea; ellos se dieron a la empresa de búsqueda, así el material fue creciendo sobre esa primigenia base.

El personal que se autorizó para participar en la elaboración del estado de conocimiento proviene de diversas instituciones (con variación en las formas de convivencia y producción académica), como usted puede observar. Cada uno seleccionó la temática general y se comprometió a la producción de cada subcampo (la base inicial de la tarea era el material organizado en las carpetas, después cada integrante añadió bibliografía a esa base de datos). Nos propusimos tareas y posibles reuniones de trabajo, con la organización de subgrupos. En estos momentos la coordinación corrió a cargo de Patricia Ducoing y José Antonio Serrano, pretendíamos tener criterios comunes respecto de la selección de información, la lectura de avances y la revisión de materiales. Las reuniones incluyeron sesiones de trabajo en donde por días completos revisamos el material, una de ellas fue en la Universidad Autónoma de Hidalgo, en Pachuca. Nos dimos principios de trabajo comunes, pero cada autor le dio a cada categoría el matiz propio, como puede observar. La diversidad de intereses, formas de trabajo y estilos de relaciones personales se manifestaron desde esta fase: hubo momentos de tensión, placer y mucho trabajo. Queremos expresar nuestro agradecimiento a Edith Chehaybar (y a su equipo de colaboradoras), quien se dio la tarea de recopilar información, pero que no pudo concretar la elaboración del subcampo referido a Educación superior, otro compañero tomó la estafeta. Finalmente, el grupo produce un texto heterogéneo que el lector tiene en sus manos.

Como de las líneas previas se desprende, acordamos de que el material incluido expresara la lógica de constitución del campo. Sabíamos que la producción de investigación es relativamente escasa y que mucho de las fuentes las tendríamos que localizar en revistas no necesariamente arbitradas. A partir de lo recolectado tensamos las categorías elaboradas en el estado de conocimiento de la década pasada, en algunos casos construimos nuevas pues el campo se ha movido en varias direcciones.

Tratamos de que la elaboración de cada categoría expresara las formas de racionalización del campo. El lector en cada una de las secciones puede observar este principio; integración de ensayos, reflexiones y escasa producción autodefinida como investigación. Además, mostramos las formas de argumentación y las posiciones/oposiciones alrededor de algunas nociones, conceptos y principios metodológicos sobre los que los autores sostienen sus cavilaciones. Como de estas breves líneas puede despren-

derse, el terreno del campo “Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional” está integrado por componentes diversos que, a manera de capa geológica, producen sedimentaciones de diverso calibre. De éstas emergen, a su vez, paisajes heterogéneos. Principios que extrapolamos a las formas, estilos, objetos de reflexión del campo y los modos particulares en los que los autores externamos nuestras reflexiones, el lector podrá reconocer el principio de unidad/diversidad que recorre el campo. Supuesto que también se aplica a las categorías que el lector tiene en su mano. Cada uno de nosotros, a partir de principios comunes, lacra en su trabajo algún estilo idiosincrásico.

A manera de exordio, quisiera exponer algunas ideas para invitarlo a la lectura de este material y, por supuesto, a la posterior consulta de las fuentes originales que cada uno de nosotros incorpora al final de cada categoría. Tiene en sus manos un material heterogéneo que puede iniciar en la categoría de su interés, pero una visión de conjunto del material vendría bien para obtener alguna perspectiva extensa del campo. Abre el estado de conocimiento la categoría “Nociones de formación”, donde Patricia Ducoing muestra el conjunto de especulaciones que los autores (en sus ensayos) plasman sobre la idea general de formación y las que le cercan. En ella, Ducoing presenta los baluartes que cada autor postula para dar cuenta de lo que considera el epítome, el núcleo central del campo. En su lectura, puede apreciar tanto la evolución en relación con el estado de conocimiento pasado, como las variopintas formas de exponer el contenido de la noción. Al respecto la autora señala:

La formación es sometida a examen de cara al conjunto de instituciones sociales y educativas que de ella se ocupan, al Estado Educador, a la escuela como espacio formativo, a los políticos, a los actores comprometidos en acciones de formación, pero también, al individuo, a la persona, al ciudadano, a los grupos sociales, a los padres, en suma, al hombre y a la mujer como sujetos en devenir.

La autora desdobra la categoría en cinco apartados que van desde el tratamiento filosófico, la idea de praxis, la postura del docente intelectual, el énfasis en el sujeto y la red de relaciones con otros conceptos que están alrededor de la noción de formación.

Continúa la descripción de “Tendencias en la formación de docentes”, a cargo de José Antonio Serrano Castañeda. En esta sección, el autor afirma que del análisis del material valorado se percibe continuidad en las

tendencias descritas en el anterior estado de conocimiento, pero bajo alguna consideración: “sí han trocado los agentes, pero las temáticas les han sobrevivido e incluso los puntos de vista; se han matizado posiciones y se ha dado posesión a nuevos agentes y algunos más se han posicionado”. Expone las ideas, encontradas en ensayos, análisis, intervenciones e indagaciones, sobre lo que debe ser el docente, la forma de intervención en la práctica y la modalidad de racionalizar el campo. El autor sostiene que existe un reflote de la tecnología educativa, a través de la formación de docentes por medio del uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación. La idea de la profesionalización de la docencia se ha acentuado en la década analizada, así como la polémica de la vinculación de la investigación y la docencia y la proyección del docente como intelectual. En las tendencias el rayado de cancha subsiste, lo que se percibe son nuevos actores que han tomado voz en la posición. La tesis que subsiste en este apartado es que, por lo que a las tendencias se refiere, en el sector normalista y el universitario las ideas circulan como si fueran vasos comunicantes.

Más adelante, Epifanio Espinosa en el capítulo titulado “Formación de docentes en educación superior”, a partir del análisis de estudios, propuestas y reportes de experiencias, sostiene que el subcampo se estructura por la especificidad que se requiere para formar a los docentes de educación superior, entre otros factores, por el contexto de globalización que a los profesionales exige la apropiación de nuevas competencias para enfrentar sus tareas institucionales. Expone la diversidad de objetos seleccionados en las investigaciones (cabe indicar que la fuente principal de este subcampo se caracteriza por haberse nutrido de investigaciones) y las disputas entre las diferentes posiciones expresadas por los autores. A la vez, incluye: relatos de experiencias, con sus intrínquilis; descripción de propuestas con el uso de nuevas tecnologías y modalidades en las que se han centrado las propuestas de formación de docentes para este nivel (pedagógica, investigación o reflexión). El balance efectuado permite al lector tener una idea general del desarrollo del subcampo y en especial de los objetos que en éste se han privilegiado.

Si el texto de Epifanio Espinosa se centró en el ámbito de la educación superior, el que continúa toma el material que el ámbito normalista elaboró en la década, es el caso del texto sobre “Formación y procesos institucionales (normales y UPN)”, confeccionado por Catalina Inclán y Laura Mercado. En éste encontramos trabajos provenientes de los sujetos que laboran en normales y en la Universidad Pedagógica Nacional. El relato inicia con la especificación de los criterios para incorporar el mate-

rial objeto de análisis; la mayor parte de la documentación inicial se componía de proyectos de investigación y muchos no se conocía su destino, afirman. Por ello, señalan los criterios a partir de los cuales seleccionaron el material. Fundamentan la denominación del subcampo con base en los supuestos de la teoría del análisis institucional, lo que les permitió establecer relación entre las temáticas de la institución y el sujeto. En su exposición, plantean que el tema sobre la historia de la institución formadora es uno de los que se han privilegiado, junto con el análisis de la investigación en el campo de formación de docentes, las experiencias desarrolladas en situaciones concretas en el ámbito normalista y la valoración sobre la vivencia en las instituciones formadoras. El trasfondo que se percibe en este subcampo es el de las reformas promovidas por el Estado. En el balance realizado, las autoras concluyen que:

La formación de maestros es un mecanismo fundamental para *reoxigenar el sistema educativo*, es decir es una vía central para remover prácticas, cuestionar tradiciones, abrirse a nuevo conocimiento. Por esta razón la reflexión, análisis, crítica o cuestionamiento, son elementos básicos para pensar qué significa hoy este tema, no sólo porque implica la formación de quien está en la punta de los cambios aplicados al sistema educativo, sino porque concentra finalmente la forma o formas en que se piensa el futuro de los sujetos, llámense éstos, docentes o alumnos, enseñantes o enseñados.

El estado de conocimiento da la estafeta, en relación con los asuntos de los procesos institucionales, al subcampo “Formación en educación y procesos institucionales (universidades)”, que está dedicado a exponer las deliberaciones sobre el conjunto de investigaciones que ha tomado como objeto el desarrollo, implantación de las licenciaturas en educación en el país. Las autoras aseveran:

En su conjunto, los estudios de caso realizados comparten la idea central de analizar la importancia de los saberes sobre lo educativo respecto de otros campos del conocimiento, situando actores, espacios, temporalidades y redes de relaciones en entidades académicas concretas, ya sea escuelas, facultades, colegios, centros o institutos de universidades públicas y privadas en la república mexicana.

El conjunto de reflexiones que el lector encuentra en el subcampo están articuladas alrededor de nociones tales como: formación, profesión, institucionalización y campo. Posteriormente, ofrecen un marco de com-

prensión para valorar las tendencias que se han desplegado en México sobre la formación profesional: en la pedagogía o ciencias de la educación; en formación teórica, y técnica y práctica; en la docencia y en la investigación; religiosa-empresarial y laica-empresarial. Las investigaciones, materia prima en las que se sustenta la exposición de Formación en educación y procesos institucionales (universidades), dan cuenta de la evolución a nivel nacional de las carreras de pedagogía, aspecto que las autoras subrayan en el balance que efectúan:

[...] nos interesa insistir en la posibilidad de efectuar múltiples lecturas implícitas en el abordaje de la formación universitaria en educación. Los diferentes ángulos, planos y aristas resaltados en los trabajos analizados evidencian la importancia de dicho abordaje desde perspectivas sociohistóricas, de políticas educativas y de desarrollo del campo disciplinario, entre otras [...].

“Formación y valores” está rubricado por Tiburcio Moreno Olivos y María de los Ángeles Gómez López. Son diversas las fuentes a partir de las cuales se estructura el subcampo: artículos, memorias, capítulos de libros, libros y tesis de posgrado. Al igual que otros temas, la reflexión sobre formación y valores se incrementó en la época, sostienen los autores. Estructuran su texto en seis apartados: Formación en valores y currículum (“Los trabajos recopilados se interesan particularmente por la relación entre el currículum y la formación de valores desde la consideración de que, el primero, conduce a la definición de un proyecto educativo integral”); Educación para la democracia (donde se considera que la escuela tiene que tomar lugar en la preparación para la vida democrática); Formación cívica (donde se exponen recomendaciones para profesores sobre esta materia); Interculturalidad (integrado por trabajos que proponen acciones y analizan experiencias en aspectos concretos del campo); Desarrollo humano y valores (propuestas de desarrollo y aspectos que analizan los valores en la escuela y en contextos geográficos específicos); y Formación ética (en donde se recogen reflexiones provenientes de marcos filosóficos y del análisis de la práctica de enseñanza sobre la sexualidad).

Ofelia Piedad Cruz y Patricia estructuraron el subcampo “Formación docente y políticas educativas”, a partir de ensayos aparecidos en memorias de encuentros académicos, tesis, libros y artículos de revistas, llama la atención la poca existencia de materiales de investigación en el tema. La descripción que realizan toca dos rumbos: la descripción del escenario internacional y la reforma educativa en relación con la formación del profesorado y las políticas educativas al respecto. Después de

realizar el balance del subcampo en relación con las metodologías de trabajo y los temas elegidos, las autoras advierten que:

Entre los criterios básicos para lograr una nueva formación docente se requiere impulsar mayor investigación sobre aspectos clave, articular e integrar los conocimientos profesionales y el diseño de un currículo eficiente; focalizar la formación docente en el dominio del trabajo frente a grupo; proponer como objetivo el fracaso escolar; identificar y manejar las alternativas que deben ofrecer los programas y planes de estudio nacionales no sólo desde nuevos contenidos que exigen los cambios sociales, económicos y culturales sino la diversidad de antecedentes escolares y socioculturales de la población escolar; ampliar diferentes métodos, técnicas y estrategias; ofrecer una variedad de materiales de apoyo; resolver los problemas de indefinición, traslape, competencias estériles y empobrecimiento de las instituciones formadoras de docentes; hacer del trabajo en las escuelas el punto de partida y de llegada de la formación continua de los profesores. Son las escuelas como unidades profesionales las que permitirán formar a los maestros; y contar con financiamiento suficiente.

Un tema que se desprende del primer estado de conocimiento elaborado es el de “Formación en la disciplina”, que en este volumen fue elaborado por María Dolores García Perea y Héctor Salgado Varón. Ellos parten de una consideración general del término formación y de ahí desprenden temas que dan cuerpo a este subcampo. El primero, Formación para la docencia, reúne trabajos relativos al exhorto de las habilidades que los docentes deben tener en función de su trabajo: la docencia. El segundo, Formación valoral, agrupa trabajos que tienen como objeto de reflexión “la formación integral del ciudadano-productor”. Formación para una disciplina llamada trabajo es el tercer tema que los autores describen, seleccionan estudios que han abordado “el contexto de la mundialización de la economía y la apertura de los mercados, conllevan a demandarle, a la formación la vinculación de sus propósitos con las exigencias del mundo del trabajo”. La cuarta variante, Formación para la práctica profesional del docente, “alude a la formación como la misión cultural del docente en relación con la necesidad de una preparación que corresponda a una vocación y a una profesión, tributaria del supuesto que acrecentar un capital cultural ressignifica a su propietario como ser histórico”. En el último tema: Otros ámbitos vinculados con la formación para la disciplina, agrupan trabajos de diverso orden, provenientes de disciplinas distintas que dan cuerpo a su idea de “Formación docente en la disciplina”. Concluyen con la siguiente afirmación:

El conjunto de los trabajos deja ver, por un lado, una crisis que se refleja tanto en identidad profesional de los docentes universitarios como en el contexto de producción del conocimiento en las sociedades actuales. En el nuevo docente tales crisis, están demarcadas y limitadas, bien por el agobio de sus precarias condiciones de trabajo, bien por las propias demandas personales, o bien por el sello particular de su quehacer profesional y académico, de ahí que se hagan expertos en la docencia y que su formación esté centrada, principalmente, en la normatividad académico de la institución.

Continúa el subcampo “Formación y ejercicio profesional” suscrito por Epifanio Espinosa. Los trabajos valorados en este cuerpo expresan lo producido, sustantivamente, en el ámbito de la formación normalista. En palabras del autor:

La mayoría de los estudios que se reseñan exploran esta temática en el contexto de programas institucionales de formación docente, es decir centran el análisis en las prácticas y procesos desarrollados en el marco de instituciones y programas que se proponen explícitamente incidir en la formación profesional, ya sea inicial o en servicio, de los profesores. Parte de estos trabajos enfocaron como objeto de estudio o de evaluación las formas en las que se inserta el ejercicio profesional en los procesos de formación desarrollados desde algún programa en particular. En tanto que en otra parte de los trabajos se expresó un interés central por analizar los posibles efectos o repercusiones de determinados programas de formación en el ejercicio profesional de los maestros egresados de los mismos.

Merece la pena que el lector se adentre en el balance que el autor de esta categoría realiza; propone algunas sugerencias y preguntas salidas de la compenetración con el material que se ha producido en la década y, por lo tanto, da pistas para la producción de nuevas investigaciones, intervenciones o ensayos.

El último tema, “Formación y ejercicio profesional”, lo signa Patricia Ducoing. Advierte que el cambio en la sociedad, en especial en la economía, ha impulsado modificaciones en la capacitación para el trabajo. De ahí, que en el plano académico la discusión sobre el significado de la formación profesional haya sido un tema que ha reflotado en la actualidad. Anota que:

Al parecer, por ello, las temáticas de la formación en su articulación con la profesión, reaparecen con discursos diferentes, sea desde la empresa, sea desde la academia: unos retomando las perspectiva del capital humano al consi-

derar que la formación representa, en estos tiempos, una inversión estratégica para las empresas, otros criticando como raquítrico y pobre, el enfoque profesionalizante de la formación, otros más resaltando las riquezas de la funcionalización de la formación a las exigencias de la producción, varios más atribuyendo a la formación universitaria, los problemas del empleo y de falta de cualificación de los profesionales.

Son tres los subtemas en los que Ducoing organiza el material recopilado: formación y profesión, formación y recualificación y formación profesional en campos diversos. Como tema emergente, y que se encuentra en la preocupación de las instituciones y de los protagonistas en el campo, merece que el lector le dedique algunos minutos.

El cierre de “Formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. formación profesional” lo proporciona José Antonio Serrano Castañeda en el balance efectuado a partir de la lectura de los subcampos que integran al estado de conocimiento. Los rubros que toca son: el equipo de trabajo (donde expone los vericuetos y circunstancias en las que se desarrolló el trabajo en equipo); las publicaciones (que indica los criterios generales que los autores siguieron para hacerse de la materia prima, objeto de análisis); el reflote de afiliaciones (que muestra cuáles son las variantes cognitivas que están en la base del actual campo, y el avance en relación con el primer estado de conocimiento); la naturaleza de lo cualitativo (que permite hacer un recuento del uso de la metodología cualitativa en los materiales seleccionados para el presente estado de conocimiento, además de plantear algunas cuestiones sobre el rubro); el desarrollo del campo (donde establece las líneas de continuidad con el primer estado de conocimiento promovido por el COMIE y las evoluciones del mismo). Este último apartado traza algunas ideas a los que estamos comprometidos con la producción, difusión e intervención en materia de formación de docentes tanto el ámbito normalista como en el universitario.

Cabe indicar que añadimos el tema Identidad de los profesores que inicialmente formaba parte del estado de conocimiento sobre profesores de educación básica y normal. Éste no logró conjuntar la meta inicialmente planteada: elaborar un texto que agrupara los temas de: *a)* Identidad de los profesores (a cargo de María del Pilar Jiménez); *b)* Perfiles y condiciones de trabajo: en el aula y de vida, *c)* Condiciones laborales de trabajo. Organización sindical y movimientos magisteriales.

“Identidad de los profesores” se estructuró a partir de artículos, libros, tesis, ensayos, reportes de investigación recopilados entre la década

1992-2002. En primer lugar, la autora, focaliza el tema de identidad; en sus palabras:

En este subcampo se pretende analizar las investigaciones referentes a la problemática de la identidad y de las representaciones sociales –en relación con la identidad– de los profesores de Educación Básica y Normal. Esta problemática está siempre presente en todo proceso de formación y se juega de manera central en las prácticas de los docentes y en el acercamiento que estos tienen a su lugar en el sistema.

Continúa con la descripción de la metodología que utilizó para elaborar su texto, donde aclara que por los criterios establecidos no incluye todo el material encontrado. Posteriormente, describe los núcleos temáticos, que a manera de epítomes dan cuenta de las reflexiones de los autores sobre el tema de identidad de los profesores. Finaliza con un barrido de los principales autores referenciados en los artículos por ella valorados y muestra la bibliografía recolectada.

Este prontuario es sólo una invitación para que el lector hurgue en cada uno de los subcampos que los miembros de este equipo le presentan. Si bien no se incorporan todos los textos producidos en el país, tarea imposible, los que incluimos poseen un nivel de significación tal que el texto producido en la década es ya uno más de los realizados en el campo y que no tuvimos a la mano. Frase, esta última, en deuda con la aseveración de Jaime Gil de Biedma sobre la poesía “Un libro de poemas no viene a ser otra cosa que la historia del hombre que es su autor, pero elevada a un nivel de significación en que la vida de uno es ya la vida de todos los hombres”.

CAPÍTULO 1

EN TORNO A LAS NOCIONES DE FORMACIÓN

Patricia Ducoing Watty

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se consagra a elucidar la problemática de la formación. Aquí se abordan las diversas nociones o elaboraciones conceptuales que sobre este tópico se desarrollaron durante el periodo objeto de análisis. Se trata, evidentemente, no de trabajos de investigación empírica, como es el caso de muchas otras temáticas inscritas en el campo de la formación, sino de construcciones que podríamos ubicar como ensayos, los cuales, constituyen trabajos de investigación teórica en virtud de que a partir de un sistema categorial efectúan el análisis correspondiente. Por ello, reiteramos, que estos textos son tan apreciables como aquellos otros que cuentan con referentes empíricos de diversa naturaleza.

El valor de estas disertaciones es justamente su capacidad de conceptualización, de generación de formas de pensamiento para la *comprensión* de la realidad de la formación, a partir de las que se plantearía la *condición de posibilidad* de definir o redefinir, reorientar e intervenir a través de la acción y la palabra, conforme a finalidades y principios libremente elegidos y postulados. La formación es sometida a examen de cara al conjunto de instituciones sociales y educativas que de ella se ocupan, al Estado Educador, a la

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

escuela como espacio formativo, a los políticos, a los actores comprometidos en acciones de formación, pero también, al individuo, a la persona, al ciudadano, a los grupos sociales, a los padres, en suma, al hombre y a la mujer como sujetos en devenir.

Hablamos intencionalmente de *nociones* y no de *conceptos*, como título de este capítulo, con base en el reconocimiento de la complejidad teórica que implica la temática de la formación y de la naturaleza polisémica del término, al igual que la de muchos otros de los inscritos en el campo de la educación, de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. Esto significa, por un lado, reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estatificar, homogeneizar y clausurar la riqueza del trabajo teórico y, por otro, apuntalar las dimensiones de temporalidad e historicidad en las elaboraciones conceptuales, como constatación de que todo acercamiento a la realidad tiene una autoría que se despliega como posibilidad en la historia.

Si en la década pasada los trabajos de desarrollo conceptual fueron muy escasos, debido a la ausencia de preocupación por esta temática, en ésta –debemos destacar– aumentaron de manera importante, lo cual representa un avance en el debate, particularmente, el de corte filosófico-pedagógico, en cuanto a la posibilidad de activar las teorías, las lógicas y las epistemologías subyacentes en los discursos, políticas, proyectos y programas formativos para abrir los cuestionamientos y opciones de racionalidad, como exigencias de orden teórico. Como hipótesis podemos aventurar que algunos de los actores, tradicionalmente participantes en programas de formación y, por tanto, del campo de la intervención, se concedieron un espacio para la reflexión y la escritura sobre la problemática en cuestión. En efecto, pudimos constatar que el espectro de autores en este subcampo se vio enriquecido por las contribuciones de algunos académicos que recientemente comenzaron a preocuparse y a ocuparse por el debate conceptual.

A continuación se presentan las aportaciones de los diversos tratamientos conceptuales sobre la temática de la formación. Podemos ubicar cinco apartados que, como apuntamos, revelan la preocupación teórica de los autores, particularmente la de los cuatro iniciales, en virtud de que en el último se rescatan algunos textos que pretenden puentear el debate conceptual con ciertas políticas y prácticas generadas en materia de formación. Podríamos afirmar que, en conjunto, en estas secciones y desde esta línea de construcción conceptual, se asientan algunas de las bases que posibilitarían una reflexión rigurosa para emprender un análisis y un cuestionamiento sobre la temática de la formación y los supuestos y lógicas bajo

los que opera en los múltiples espacios institucionales, configurados a partir de las políticas educativas que han pautado y continúan orientando no sólo la formación de docentes, sino de manera genérica las acciones de formación –en educación básica, media y superior– en donde la preocupación por la constitución del sujeto y la reivindicación de la condición humana, se revelan como argumentos centrales en la tarea de dignificar la vida del hombre.

A partir del aparato categorial, propio de cada autor, se pueden configurar las líneas de reflexión y las preguntas que posibilitarían, como recurso metodológico, el examen de la realidad empírica, con la intencionalidad de comprender e interpretar la problemática de la formación del hombre, esto es, de manera genérica, la construcción del sujeto. El análisis del conjunto de aportaciones quedó organizado en cinco rubros, como a continuación se detalla. Sin embargo es preciso subrayar que el apartado cinco se refiere a reflexiones muy diversas y abundantes, que recogen tanto trabajos de elaboración conceptual, como elucidaciones derivadas de investigaciones de corte empírico alrededor de prácticas vigentes vinculadas con la actualización de docentes.

- 1) La formación desde el tratamiento filosófico-educativo
 - a) La formación desde diferentes tradiciones filosóficas
 - b) La formación desde diferentes categorías humanístico-sociales
- 2) La formación desde la práctica
- 3) La formación desde la mirada del docente-intelectual
- 4) La formación desde la centralidad del sujeto
- 5) Nociones colindantes

LA FORMACIÓN DESDE EL TRATAMIENTO FILOSÓFICO-EDUCATIVO

En este apartado se reúnen los trabajos que desarrollan algunos autores que, con reflexiones y categorías de corte filosófico, analizan el problema de la formación. Dos grupos de trabajos se pueden destacar: por un lado, aquellos que se adscriben puntualmente a ciertas tradiciones filosóficas o a diferentes teóricos de la filosofía y, por otro, aquellos que sin afiliarse particularmente a ninguna escuela o enfoque filosófico, configuran el discurso de la formación, privilegiando categorías de corte filosófico, ético-político y epistemológico –entre otros– esto es, de referentes de las ciencias humanas, sociales y educativas.

Podríamos afirmar que, en conjunto, en estas dos secciones y desde esta línea de construcción conceptual, se asientan algunas de las bases que posibilitarían una reflexión rigurosa para emprender un análisis y un cuestionamiento sobre la temática de la formación y los supuestos y lógicas bajo las que opera en los múltiples espacios institucionales, derivados de las políticas educativas.

La formación desde diferentes tradiciones filosóficas

En esta sección se analizan las aportaciones de los tratamientos sobre formación y que corresponden a filiaciones filosóficas particulares: así tenemos autores que inscriben su desarrollo en líneas de pensamiento que se asientan en diferentes tradiciones, como la griega, la hegeliana, la habermasiana, mientras que otros hacen uso de elementos conceptuales específicos de inspiración gadameriana, blochiana, heideggeriana, neokantiana y de la hermenéutica analógica, entre otros.

La formación desde la tradición griega

Tres textos abordan la noción de formación desde la perspectiva de la *paideia* griega: dos de **Yurén (1999 y 2000)** y el de **Espinosa Vázquez (1995)**.

En sus consistentes y amplios textos, **Yurén (1999:25-33 y 2000:28)** desarrolla la visión de la formación del hombre y sus implicaciones en las prácticas educativas actuales.

La formación como *paideia* tiene sus raíces en el pensamiento griego: por un lado, todo hombre posee un cuerpo y un alma. Las características propias del ser se encuentran en potencia en el alma. Bajo tal supuesto, la educación consistiría en el desarrollo de las potencialidades; el educador, a través de un esfuerzo consiente, modelaría lo que está en potencia y trataría de que el educando cumpla y no se desvíe de las finalidades, de la ruta marcada, es trabajo de conducción y modelado. Le corresponde al alumno cumplir con las finalidades previstas y desarrollar sus virtudes. Desde la idea de *paideia*, Yurén afirma que la formación está organizada desde dos principios (1999:26; 2000:28). De un lado, la conveniencia: “es bueno aquello que conviene a cada naturaleza. El educador ha de procurar que cada uno cumpla con la finalidad inscrita en su naturaleza” (2000:28). Del otro, la posibilidad: “donde hay potencia no hay posibilidad de virtud. Cada naturaleza tiene potencialidades diferentes y son éstas las que hay que desarrollar. Estos principios revelan que la *paideia* está regida por lo necesario (la esencia, el orden del universo)” (2000:28).

Retoma el significado del término *paideia*, trabajado por Werner Jaeger (1978).¹ Para Jaeger, *bildung* (formación, configuración) “designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico” (citado por Yurén: 1999:25). Con base en una interpretación de la *paideia* de Jaeger, Yurén analiza la noción de formación como un proceso equivalente al de la producción de una obra de arte, de una artesanía, de un objeto artístico, en virtud de que *paideia* significaba “construcción consciente del ser humano”. Jaeger afirma que se trataba “de una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador, en este caso el pueblo griego. La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente” (citado por Yurén, 1999:25). De ahí que la formación de hombres, a pesar de ser semejante a la producción de objetos, asumía una especificidad: implicaba una visión antropológica y, por tanto, una carga ontológica, según Jaeger. Educar era igual que modelar a un hombre de acuerdo con la “Idea” de ser humano –dice Yurén–, “Idea” que los latinos llamarían “humanitas” y para quienes significaba dar forma a una materia plástica, aludiendo “a la imagen del hombre genérico en su validez universal y normativa” (Jaeger, citado por Yurén: 1999:26).

De acuerdo con Yurén Camarena, la *paideia* se encuentra vinculada con un *eidos*, es decir, con una esencia universal e inmutable, misma que implicada en los hombres, les habría de imprimir un *fin*, entendido como rumbo, orientación de la actividad formadora que el educador ejerce sobre el otro. El fin no era optativo, sino que se encontraba en potencia; el papel del educador se reducía a orientar la libertad del educando conforme a ese fin o a esos fines para su desarrollo como virtud.

Desde esta mirada, la noción de formación representa un proceso de modelaje de una persona con base en la idea del ser humano, proceso que supone el reconocimiento de lo siguiente, a decir de Yurén Camarena (1999:25-25; 2000:27-29):

- a) El educador es quien moldea, quien produce y el educando es la materia plástica a la que se le dará forma.
- b) El educador es el poseedor de la verdad, porque conoce el *eidos* y la transmite al educando.
- c) La educación constituye el proceso de perfeccionamiento del educando, entendido como desarrollo de virtudes a partir de la acción y la transmisión que ejerce el educador.

¹ México, Fondo de Cultura Económica.

En síntesis, la formación desde la paideia griega supone un trabajo consciente de modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejora, de cambio de un hombre sobre otro hombre, concepción que, desde el punto de vista ontológico, se funda en (2000:27-28): *a)* la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo– que lo individualiza y una forma –el alma– que es partícipe de una esencia universal y que es en el alma donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar y *b)* el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habrían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad.

Espinosa Vázquez, por su parte, plantea que el ideal griego de la formación humana representa el ideal de cultura como principio formativo. La herencia griega en torno a la formación devela el proceso de construcción consciente “constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu” (1995:288), donde el humanismo cobra un significado al orientar la formación del hombre genérico en su validez universal y normativa. “La fuerza del espíritu griego depende de su profunda voz en la vida de la comunidad, el hombre que se revela en las obras de los grandes griegos es el hombre político [...]” (1995:288).

La formación desde la perspectiva hegeliana

Cuatro autores abordan la conceptualización de la formación con base en los trabajos de Hegel: **Avilés Álvarez (1995)**, **Yurén Camarena (1995, 1999, 2000)**, **Espinosa y Montes (1998)** y **Cantón Arjona (1997)**.

Avilés Álvarez trabaja con base en tres categorías: formación natural-formación cultural; la relación sujeto-objeto y, finalmente, conciencia-autoconciencia.

a) Formación natural-formación cultural. Parte del reconocimiento de que la noción de formación en sus orígenes remitía a cuestiones físicas producidas por la naturaleza y aunque en algunos de los clásicos se reorienta la noción de formación hacia el espíritu, esta reorientación habría de efectuarse conforme con el orden armonioso de la naturaleza.

Para Hegel, puntualiza el autor, la formación alude siempre a la adquisición de conocimientos, de principios y puntos de vista universales, es decir, la formación se encuentra estrechamente vinculada con la cultura, para lo cual se considera el tránsito del singular hacia el universal, porque el primero es el espíritu inacabado que tiene que caminar hacia el espíritu autoconsciente o sea el universal, una vez que se ha desprendido de la particularidad que lo aleja de esa cultura y de esa conciencia individual. El

sentido de la formación es convertirse en un ser espiritual general, con una cultura ligada a una autoconciencia. La superación del singular supone un proceso de desgarramiento, en tanto que no es una potencia positiva que se separa de lo negativo, sino la superación de la inmediatez para encontrarse con él mismo; éste es el camino de la formación, enfatiza el autor.

b) Relación sujeto-objeto. A partir de la crítica de Hegel al pensamiento kantiano –por el que se separa al sujeto del objeto a pesar de reconocer la coexistencia de ambos en el proceso de conocimiento– el autor enfatiza la relación que éstos guardan como “elementos que participan en un movimiento para acceder al conocimiento; este movimiento pone al sujeto en un constante formarse frente al objeto” (Avilés Álvarez, 1995:11), de ahí que ambos se implican recíprocamente. Desde el pensamiento hegeliano, el sujeto se mantiene como referente inicial y de partida que conduce a la reflexión sobre el desarrollo del sujeto, en tanto conciencia individual a la vez que conciencia histórica de la humanidad, con base en la relación de aquél con los objetos, haciéndolos suyos, pero también enajenándose y rectificándose en ellos, manifestándose y revelándose en un proceso de crecimiento.

Se trata, entonces, de un movimiento dialéctico en el que el sujeto transita por la experiencia de la enajenación y de la objetivación en su devenir como sujeto con voluntad y capacidad de transformación. El camino de la formación es el de los múltiples encuentros y reencuentros consigo mismo, es el camino de la superación de la naturalidad para entrar al mundo que da a sí mismo la existencia. Este retorno a sí mismo –subraya el autor– es lo que constituye la esencia de la formación (1995:11).

c) Conciencia-autoconciencia. La conciencia refiere, en principio, a la inmediatez que en el trabajo de constitución de relaciones se eleva hacia la generalidad. La autoconciencia podrá darse solamente cuando se haya logrado superar el deseo propio para satisfacer el deseo del otro. La autoconciencia posibilita la superación de lo natural para arribar a la naturaleza humanizada. Para Hegel gracias al deseo por el que se transforma lo dado, se constituye la autoconciencia, la que posibilita que la conciencia se convierta en una autoconciencia que tienda hacia lo inalcanzable. Si bien la autoconciencia muere, permanece como espíritu objetivado en las acciones, es decir, en la cultura.

La formación cultural representa la superación de las apropiaciones porque ahí el sujeto otorga un sentido y recrea su libertad. La formación, por tanto, será en esencia, la acción liberadora del sujeto a través de la cual se reencuentra a sí mismo con permanentes movimientos de alteridad, en un proceso de tensión y angustia que posibilita la transformación; es el camino de la emancipación del sujeto productivo que accede a la

autoconciencia considerada como “espíritu”, una autoconciencia racional. Aquí, aparece el yo que entra en mediación total con la vida, con el mundo de la cultura y con la voluntad universal (1995:13).

Para **Yurén Camarena**, el concepto de *bildung* o formación, desde la perspectiva hegeliana, se encuentra relacionado con la temática de la libertad, entendida como “libertad realizada”, es decir, como eticidad, y se aleja en mucho del significado de la *paideia* (1995:23-60; 1999:27-33 y 2000:29-31), en la que la esencia está dada. En la formación como *bildung*, la eticidad se conquista.

En su recorrido por diversas obras de Hegel,² la autora (1995:29) parte del texto *El sistema de eticidad* (1982),³ del que retoma el sistema de formación cívica hegeliano, que se realiza mediante la “formación cultural” (*bildung*), entendido como al proceso de constitución de la subjetividad a partir de la negatividad, el cual supone también una educación, vista como proceso de transmisión de la cultura y una disciplina, relacionada con el cultivar al educando conforme con las costumbres y con el orden instituidos.

Afirma Yurén Camaren que la eticidad está condicionada por la educación a partir de la cual el particular desarrolla sus capacidades para apropiarse de la cultura y, a su vez, por la educación vista como disciplina capaz de formar en las costumbres; sin embargo la verdadera eticidad, concebida como desarrollo:

[...] se identifica con el proceso de formación cultural (*bildung*) que es, al mismo tiempo, constitución del sujeto y renovación de la cultura y de las instituciones. Desde esta perspectiva, la eticidad es la determinabilidad de la educación y la educación es la determineidad de la eticidad... No son sino dos aspectos del mismo movimiento: el del espíritu del pueblo, tal como es en sí, que se reproduce, que se renueva y se hace sujeto (por sí y para sí). Pero en este movimiento, la educación se restringe a la formación del ciudadano, a la vida pública y queda vinculada estrechamente al Estado de derecho (1995:30-31).

La formación se entiende como un momento que incluye, a la vez que niega y supera otros momentos: el cultivo, la disciplina o socialización y la transmisión de la cultura. El primero atiende, como en la *paideia*, al desarrollo particular de la vida del sujeto, mientras que los otros dos refieren a la sociedad en la que el sujeto se inscribe.

² *Filosofía del derecho, Introducción a la historia de la filosofía, Escritos pedagógicos, Fenomenología del Espíritu*, entre otras.

³ Madrid, Morata.

Desde la *Fenomenología del espíritu* (Hegel:1966),⁴ Yurén alude al proceso formativo del sujeto como expresión de la racionalidad del mundo moderno; este sujeto en movimiento es identificado por Hegel como lo *absoluto*, en el sentido de que es solamente en el proceso de formación en el que el sujeto es realidad, es espíritu o, dicho de otra forma, no se trata de un proceso lineal, sino de un proceso dialéctico y complejo en el que las pérdidas se oponen, a la vez que se integran, a las afirmaciones y, por tanto, la conservación de sí mismo, o sea, la experiencia. El sujeto se constituye simultáneamente como sujeto epistémico y como sujeto práctico o moral.

Como para Hegel, la formación cultural (*bildung*) alude tanto a la configuración del sujeto como a la de la cultura en la que se exterioriza, en la formación —señala la autora— (1995:37) el sujeto epistémico se apropia de la cultura correspondiente a su entorno (conocimientos, creencias, valores, normas, costumbres, hábitos) para después negarla, renunciar a ella y superarla, convirtiéndose en un sujeto creador de cultura, es decir, actuante, en sujeto práctico. Sin embargo, esto sólo es posible en la medida en el que el sujeto supere la inmediatez de su conciencia activa (apetencia) y logre la razón, entendida como síntesis de la conciencia y autoconciencia singular y, contradictoria y simultáneamente, como autoconciencia universal (el yo reconocido en el nosotros).

La unidad de la razón y de la libertad revela un movimiento, un proceso formativo, entendido como el recorrido en el que la conciencia singular será superada y liberada como expresión de la razón en la historia. Sin embargo, hace notar la autora (1995:38), para que la razón se exprese en la historia se requiere que la conciencia que desea la liberación, supere tres actitudes:

- 1) la estoica, concebida como libertad absoluta e independiente del mundo;
- 2) la escéptica, por la cual la libertad se afirma en la soledad;
- 3) la cristiana, que si bien es apetente y laboriosa, se asume como conciencia desgraciada.

La superación de estas tres actitudes posibilitará la “buena conciencia”, la conciencia responsable, capaz de asumir la culpa.

La formación del sujeto, desde esta mirada, es un proceso racional; es su propia historia, la del sujeto epistémico que se apropia de la cultura y la

⁴ México: Fondo de Cultura Económica.

del sujeto práctico que crea y recrea la cultura; es —señala la autora— el sujeto que sabe de sí y construye su historia en la dialéctica de la objetivación y la subjetivación, de la pérdida de sí y de la reconciliación consigo mismo, del saber y del actuar, de la voluntad particular y de lo universal, del sacrificio y de la realización de la libertad, de lo dado y lo dándose.

Esta noción hegeliana de formación enfatiza el tránsito de lo singular a lo universal y viceversa, porque el ser humano, consigna Yurén Camarena, retomando a Hegel “[...] tiene el doble aspecto de ser una esencia individual y universal. Su deber ante sí mismo consiste por eso en parte en la subsistencia física, y en parte en formarse y cultivarse, y elevar su individualidad hacia su naturaleza universal...” (citado por Yurén Camarena: 1995:55-56).

Por tanto, la función de la escuela, lejos de reducirse a la transmisión de conocimientos, habría de ocuparse de la autoactividad comprensiva, por la que el sujeto se apropia del conocimiento y es capaz de explicarlo, así como del desarrollo anímico y del entendimiento. La autonomía del sujeto se convierte, entonces, en la finalidad de la formación, en la que el extrañamiento, la negación y la responsabilidad tienen un lugar relevante (1995:41-42).

La formación no supone un camino seguro, tranquilo y acumulativo, sino un proceso de negación y de renuncia que es, a la vez, un proceso histórico en el que el sujeto —registra la autora parafraseando a Hegel— “pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente” (1999:29), en tanto que el sujeto se produce a sí mismo, se constituye a sí a través del ejercicio de su libertad. La formación es el resultado de ese caminar y, a la vez, el caminar mismo; por ello: “La formación es la forma fenoménica que adquiere esa dialéctica y la eticidad en su determinabilidad. La eticidad es, así, libertad que lucha por la libertad; es libertad que, en la medida en que despliega su lucha, se realiza” (1999:30).

La formación es un proceso que consiste en producirse, en cultivarse, constituirse como sujeto; es igualmente un proceso “que impulsa la constitución del pueblo como sujeto —como espíritu que se sabe a sí mismo y existe para sí como señor sobre sí mismo cuya manifestación es su autodeterminación. Es movimiento que acompaña a otro movimiento, el de la eticidad. Ésta constituye la finalidad, el principio, la esencia y la razón de ser [de la formación]” (1995:59).

Para la autora, el sentido hegeliano de la formación supone dos momentos fundamentales: el de la objetivación y el de la intersubjetividad (2000:29-30).

En el tránsito de la subjetividad a la objetividad —asienta la autora— el sujeto se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales, al mismo

tiempo que es capaz de actuar creativamente tanto para la transformación como para la producción de la cultura. De ahí que la formación implica una actividad de transformación de la realidad con base en un finalidad consciente y elegida y la recuperación y transformación de la experiencia previa del sujeto.

Es a través de la interacción con el otro y la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto. Cuando el sujeto es tratado como objeto, como instrumento pierde su calidad de sujeto. Para poseer esta calidad, habrá de reconocerse a sí mismo como sujeto junto a los otros sujetos y habrá de objetivarse de acuerdo con la finalidad que él mismo eligió. “Por ello –asevera Yurén Camerena– el sujeto es por sí y para sí” (2000:31).

Bajo tales supuestos, el educador no tiene como objetivo modelar al otro, al alumno: el trabajo del educador es el acompañamiento al esfuerzo de negación del alumno:

[...] el aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, al debate, a la creación, a la acción. La labor del educando no consiste en modelar, sino en favorecer la praxis del educando, su interacción con otros y la recuperación de su experiencia [...] el movimiento formativo del sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, sujeto que actúa para configurarse como sujeto. Por ello, el sujeto es *por sí* y *para sí*. Eticidad y formación son dos momentos del mismo proceso: la configuración del *para sí* (Yurén, 2000:31).

Para Yurén (2000), la formulación planteada por Hegel está en relación con las reflexiones de Habermas acerca de los “elementos estructurales del mundo de la vida”: la cultura (enculturación), la sociedad (socialización), la personalidad (competencias y motivaciones producto de los dos procesos anteriores que tiende a la configuración del desarrollo cognitivo).

Desde la perspectiva de Hegel y Habermas, Yurén argumenta que la formación puede ser entendida como “un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral” (2000:32), proceso formativo que requiere de la acción comunicativa en tanto: *a)* hay transformación de lo culturalmente producido a las nuevas generaciones; *b)* es posible la solidaridad social; *c)* “se promueven los aprendizajes que se requieren para la formación del sujeto” (Yurén, 2000:32). La acción comunicativa favorece el para sí, porque permite la transformación social en el espacio de las relaciones intersubjetivas y la consecuente transformación de sí y de los otros al mismo tiempo. De ahí que eticidad y formación estén íntimamente vinculadas. Deductivamente, desde los supuestos de Habermas, Yurén entiende la eticidad como

“el conjunto de esfuerzos para reproducir o transformar el mundo de la vida conforme a una racionalidad comunicativa” (2000:34).

Las consecuencias de la eticidad para la relación pedagógica son las siguientes: las interacciones tendrían que estar ubicadas del lado de la racionalidad comunicativa; el educando es el que asume su proyecto formativo y el educador está tanto para apoyar la experiencia de los educandos y las adquisiciones deseadas, así como para acompañar el transcurso de la subjetivación.

Yurén (2000) postula algunos principios de la relación pedagógica que tiene como horizonte a la eticidad:

1) *La construcción textual requiere un ambiente hermenéutico.* El soporte de la relación pedagógica es el diálogo, ya que permite la construcción de las relaciones intersubjetivas, más allá de la relación cara a cara. El diálogo es un texto que se encuentra en un contexto en constante producción y recontextualización de sentido, aspecto sustantivo de la acción comunicativa.

2) *Valor y sentido son condiciones clave de la adquisición.* Los aprendizajes permanecen y alcanzan las necesidades formativas cuando el valor y el sentido están en consonancia. “En la situación pedagógica, las finalidades del educando se combinan, por un lado, con las finalidades de la institución en general y, por otro, con las del educador. Si todas las finalidades traducen necesidades radicales, entonces son compatibles; pero cuando se introducen preferencias que traducen necesidades manipuladas, el proceso formativo se ve afectado, porque se encalla en el atolladero del amo y el esclavo” (Yurén, 2000:40). Más adelante, la autora indica otro principio.

3) *El sujeto/proyecto llega a ser autónomo por la acción y la interacción.* La formación, en tanto *bildung*, lleva a sostener que el sujeto es quien elabora su proyecto, se forma a sí mismo, lo que tiene consecuencia para la relación pedagógica. El educando tiene un papel activo pues actúa sobre sí mismo para crear y sostener las relaciones intersubjetivas; queda a la escuela y al educador el papel de actuar sobre las condiciones que favorezcan el proyecto formativo. “Desde esta perspectiva, la relación pedagógica que se sostiene en un contrato pedagógico resulta sumamente formativa. En conclusión, si la relación pedagógica pierde el horizonte de la eticidad, deja de tener carácter formativo” (Yurén, 2000:41).

La autora indica que el proceso formativo implica tres procesos: *habitus*, que es una estructura que permite la configuración, “selección y de estructuración de diversas competencias y motivaciones”; *ethos*, “sistema disposicional estructurado y estructurante, pero su referente es el mundo social, y el valor que se aplica como criterio estructurante es la rectitud” (Yurén, 2000:70); y *sentido existencial*, que lleva a la “recuperación de la expe-

riencia del sujeto, y ésta sólo es posible si el sujeto se ha objetivado y ha interactuado” (2000:71). En su conjunto, los procesos señalados llevarían a desestabilizar el ser, es decir, a provocar situaciones que involucren de manera general la transformación del sujeto en forma total con la consecuente recuperación de la experiencia con miras al proyecto de formación del sujeto. “Existir como ser humano es existir como proyecto, no como plenitud” (2000:73).

Las deliberaciones sobre el término formación como *bildung* permiten que Yurén reflexione sobre la formación a distancia; diferencia sus elucubraciones del uso común que el campo pedagógico le da al término. Yurén prefiere la formulación *puesta a distancia en la formación* para señalar el sentido formativo que puede tener el uso de dispositivos que no permiten la interacción cara a cara y que apuestan por la formación plena de los sujetos. Poner a distancia la formación permitiría que los sujetos sean concebidos como activos y protagónicos en el quehacer educativo. Consentiría que el habitus se construya y despliegue en sentido crítico, de acuerdo con principios éticos y relacionados con el sentido existencial; los tres elementos que caracterizan, desde Yurén, a la formación.

La *puesta a distancia de la formación* se sostiene en una argumentación de tres tipos de distancias:

- La primera, el logro del *descentramiento cognitivo* (Yurén, 2000:89, cursivas en el original) que admite la incorporación del mundo objetivo y la validación crítica del mundo. Es el sustento de la autocrítica.
- La segunda, el logro en las relaciones intersubjetivas de tasar él mismo respecto a los otros.
- La tercera es la instauración en el sujeto de un orden de sentido que llevaría a la adquisición de un sentido de la vida del sujeto de formación. Ésta implica la asunción del proyecto formativo y el reconocimiento de la trayectoria asumida. “Se trata de la distancia de nuestro ahora con nuestro pasado y nuestro futuro, así como la distancia de nosotros como individuos en relación con el pasado y el futuro de la humanidad” (Yurén, 2000:89).

El reconocimiento de estas distancias se ubica –afirma Yurén– en la base de la responsabilidad y del sentido que cada quien confiere a su propia vida, así como del sentido que es posible conferir a la historia.

Espinosa Montes (1998), por su parte, retoma –en un breve artículo– la visión hegeliana de formación desde la perspectiva de la formación cul-

tural, la constitución del individuo universal y la autoconciencia. Parte de la relación entre el individuo singular como espíritu inacabado y el individuo universal y el reconocimiento de la relación dialéctica que subyace en el andar el camino de la formación y el de la constitución del sujeto, del sujeto hacedor de su propia historia.

Cantón Arjona (1997) en un profundo análisis sobre la formación de profesores, recupera –entre otras miradas– la aportación hegeliana de sujeto, específica de la *Fenomenología del espíritu* (1999).⁵ Con Hegel, Cantón Arjona destaca la conciencia, con la cual se transita de la experiencia sensible al pensamiento reflexivo del yo autoconsciente que se conoce a sí mismo, objetivándose como sujeto (1997:63-67).

La duda de la conciencia impulsa a emprender el camino en el que se constituye el sujeto y, a su vez, la conciencia, al dudar sobre una verdad, pierde su valor, y es esta negación la que configura un nuevo saber: el saber sobre el error y el nuevo saber. De ahí que la duda sobre la certeza se exprese como una negación determinada de la oposición de la conciencia que apunta hacia lo otro y que conforma una nueva posición frente al saber. El sujeto de la conciencia se proyecta hacia el exterior de sí mismo y de sus verdades, como producto de esta negación determinada, conduciéndonos hacia la problemática de la existencia, hacia el sujeto descentrado. El movimiento en el que se sitúa la negación determinada conduce al desplazamiento del sujeto del ser hacia el ex-ser. Sin embargo, interroga la autora, ¿es posible encontrar una verdad última? A lo que responde parafraseando a Hegel: “el fin está allí, donde el saber no tiene necesidad de ir más allá de sí mismo, donde se encuentra a sí mismo y donde el concepto corresponde al objeto” (1997:67).

La negación, no como simple oposición, se expresa en el proceso de re-flexión, entendido como la vía por la que el sujeto sale del “en sí” hacia el “para sí”, posibilitando la crítica y la creación. Se trata, en consecuencia, de un desgarramiento entre el “yo”, el “ser” de lo establecido y el sujeto descentrado (1997: 128-130), en el que el sujeto, en este tránsito de la interioridad del pensamiento a la exterioridad de los objetos materializables, de la acción sin reflexión a la acción crítica, de la transformación de la materia al objeto que resulta de la acción, despliega una *praxis* creadora, cuyo origen es el reconocimiento de una necesidad.

La correspondencia entre sujeto y objeto es solamente un punto de reconocimiento en un movimiento permanente del saber, es decir, en el

⁵ G.W.F. Hegel. México, Fondo de Cultura Económica.

devenir histórico. El sujeto sabe de ese saber y de su inscripción en él porque es el autor de su creación y de su anticipación frente al futuro. El sujeto es también producto de su anticipación.

En el largo camino y en el marco del movimiento de búsqueda de saber sobre sí mismo, el sujeto se constituye como tal al producir conocimiento sobre sí y como objeto por conocer; el sujeto es, por tanto, lo que sabe de sí, pero también, de los desplazamientos que despliega en su indagación de saber sobre sí. El proceso de formación y su acción transformadoras son los elementos definitorios de una *praxis* que produce “objetos materiales”, porque aunque la identificación entre el concepto y el objeto nunca es total, es posible la producción de ciertos visos de verdad

La investigación-formación, emprendida por la autora, da cuenta del proceso a partir del cual se generan las condiciones para que cada sujeto, cada maestro, desde su particularidad, tome a su cargo, las necesidades identificadas y trabaje sobre ellas. Esta experiencia representa una forma de actuar y reflexionar sobre la formación de profesores, en donde cada uno toma su lugar a partir de su propia reflexión, inscribiéndose en el proceso formativo, fundado en la recuperación de la práctica y en su experiencia, así como en la transformación de su acción desde una mirada crítica.

La formación desde Habermas

Yurén Camarena (1995:61-110; 2000:31-34) desarrolla la noción de formación desde la visión habermasiana⁶ a partir de sus particularidades y diferencias con la posición dialéctica hegeliana. Para Habermas –dice Yurén Camarena– la educación asume como eje el aprendizaje, el que a su vez se inscribe en el concepto de formación, equivalente a enculturación y socialización de la persona. Con la formación y la socialización el organismo se sitúa y se estructura gracias a redes culturales y sociales que posibilitan su configuración como persona.

La formación o enculturación es el proceso de configuración del sujeto en un ámbito cultural determinado. Se trata del sujeto que es capaz de hablar y actuar, es decir, el sujeto de lenguaje y de acción y, por tanto, capaz de mantener o enriquecer los saberes transmitidos. La reproducción y la racionalización del mundo de la vida remiten a las tradiciones culturales, a

⁶ Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa, Ciencia y técnica como ideología, Conciencia moral y acción comunicativa.*

las normas y las instituciones y a los procesos de socialización, es decir, según la autora, a la imagen del mundo y a los saberes transmitidos (1995:95). La socialización alude al proceso de constitución del individuo en virtud de la red de interacciones en la que se encuentra inscrito; el individuo se constituye a la vez que constituye a la sociedad cuando asume, recrea o renueva normatividades que se materializan en instituciones o en contextos de relaciones personales. La formación y la socialización posibilitan la configuración del organismo como persona (1995:100).

En la teoría habermasiana, puntualiza Yurén Camarena, no podría darse la reproducción del mundo de la vida, ni la racionalización si no hubiese la mediación de la interacción *ego-alter*, en tanto que ésta permite: la reproducción o renovación del saber cultural que se transmite a las nuevas generaciones; el mantenimiento y la generación de la solidaridad necesaria para integrar la sociedad; la realización de los procesos de formación o enculturación y socialización de la persona. A su vez, la interacción recibe del mundo de la vida el acervo cultural existente, las lealtades de la solidaridad y los motivos y las competencias de las personas (1995:99). Gracias a los aprendizajes implicados en la enculturación o formación y en la socialización, las personas están en condiciones de adquirir las competencias necesarias para interactuar y decidir sus motivos de acción. Los aprendizajes que suponen los procesos de formación y socialización:

“constituyen al ser humano como sujeto, como individuo y como persona, sin que esto signifique que subjetividad, individualidad y personalidad sean aspectos separables, pues en el mundo de la vida y en la acción comunicativa quedan enlazados. Este enlazamiento tiene lugar en la eticidad de las relaciones vitales en las que la persona participa todos los días. Se trata, dice Habermas, de la *praxis comunicativa* cotidiana –utilizando el término *praxis* en un sentido lato– de la que nadie puede liberarse y en la que el sujeto está obligado a tomar posición con un sí o un no” (1995:100-101).

Gracias a los aprendizajes implicados en la enculturación o formación y en la socialización, las personas están en condiciones de adquirir las competencias necesarias para interactuar con el otro y decidir sus motivos de acción.

En suma, de acuerdo con Yurén Camarena (2000:30-31), la formación, desde la mirada habermasiana, se relaciona con “los elementos estructurales del mundo de la vida”: la cultura, como el conjunto de saberes de los que se apropian los sujetos, la sociedad, como el conjunto de órdenes normativos, interacciones y costumbres legitimados y la personalidad, como conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del sujeto.

Cacho Alfaro (1997), por su parte, y coincidiendo con Yurén Camarena, destaca el papel que la cultura tiene en la formación del hombre, concibiéndola –como Habermas– como el modo de dar forma a las disposiciones y capacidades de que cada uno dispone.

Por su parte, sin ubicar linealmente su planteamiento con la posición de Habermas, aunque sí utilizada como referente, **Comboni y Juárez (1999)** sostienen que la formación debe ser rediseñada a partir de dos fundamentos: la dimensión ética (la dimensión práctica que convertida en acción reflexiva daría nuevo sentido a la acción profesional) y la dimensión cognoscitivo funcional (se debe contar en los procesos formativos con conocimiento que reconozca la acción funcional de la docencia desde la perspectiva ética). Para los autores, el “conocimiento pedagógico está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos” (Comboni y Juárez, 1999:3). Los autores recurren a la diferenciación habermasiana de los intereses del conocimiento: técnico, práctico y emancipatorio que, combinados, caracterizarían al conocimiento pedagógico. En el accionar social “los individuos pueden lograr aprendizajes que les ‘iluminen’ acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas” (Comboni y Juárez, 1999:6).

Para los autores, el constructivismo sería la base que permitiría lograr un sentido alternativo a las acciones de formación, pues permitiría la configuración de experiencias auténticas: alejadas del énfasis en la transmisión; considerando las prácticas como procesos de construcción colectivos y no individuales y al asumir que las acciones prácticas son interpretaciones y que dependen del experimentar con los otros y, por lo tanto, modificables. A pesar de no ser claramente indicado, las argumentaciones sobre el tema desarrollado parecen estar del lado de la comprensión del sector normalista.

La formación desde la perspectiva gadameriana

Cacho Alfaro, retoma los planteamientos de Gadamer⁷ y subraya –en un breve apartado– las dos dimensiones que, para este último autor, convergen en la formación de todo sujeto: la práctica y la teórica. En cuanto a la formación práctica se alude a hacer de la profesión, como dice Gadamer, algo propio, algo que se despliega en todas sus direcciones. La dimensión teórica refiere al aprendizaje que supone la aceptación de otras cosas, de

⁷ Hans-Georg Gadamer (1997). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 2 tomos, Universidad de Salamanca.

otras visiones y puntos de vista, es decir, a la disposición de estar abierto hacia el otro y sus pensamientos (1997).

La formación desde el punto de vista de la utopía de Bloch

Cacho Alfaro (1997) y **Gómez Sollano (2000)** recrean la temática de la formación con base en alguna de las categorías centrales de la obra intitulada *El principio esperanza*, de Ernst Bloch (1997),⁸ donde éste presenta su tesis sobre la utopía y los contenidos utópicos de la conciencia, la sociedad y la cultura, en contra de los determinismos mecánicos, reiteradamente utilizados para comprender el mundo social.

Lo posible, de acuerdo con **Cacho Alfaro**, es el ser que todavía no es y que se expresa como algo que aun no es y como algo que no ha llegado a ser. Por ello, la utopía es el espacio donde lo todavía no consciente tiene un espacio. Bajo estas premisas, la formación es entendida como una conciencia anticipadora que bien puede diluirse si es que el sujeto mantiene una visión estática de pensar y de vivir. Por formación utópica se entiende aquella que, al impulsar una fenomenología de la transformación y de lo transformable, posibilita el encuentro con lo aun no existente para promoverlo, apuntalarlo. Para Cacho Alfaro, una formación utópica requiere: actuar con base en un bosquejo previo, ubicar lo oculto de la realidad, la posibilidad real-objetiva de transformar lo existente, ubicar lo no existente y ser capaz de anticiparse a los acontecimientos (1997:56-77).

Por su parte, **Gómez Sollano (2000)** considera que el campo de la formación de sujetos apunta a diferentes planos de complejidad en los que se articula una multiplicidad de determinaciones y concreciones de lo real, lo que abre la posibilidad de analizar la formación o configuración de sujetos sociales con esquemas diversificados, amplios y valiosos, en los que la imaginación, la crítica y la inventiva tienen un lugar, planos todos ellos que permiten aprender a pensar desde los límites que toda racionalidad impone. Para la autora, el sujeto cobra sentido en el acto de significación, entendiéndolo como el proceso de interpelación a partir del cual el sujeto se nombra al objetivarse con respecto a su relación con el mundo, en donde el sentido se precisa a través de la imaginación. Aquí, lo histórico es incluido como expresión de los elementos que conforman la capacidad de pensar y, por tanto, la historicidad constituye un significante generador de múltiples opciones de construcción ético-políticas, desde los espacios de la formación de sujetos.

⁸ Madrid, Aguilar.

La voluntad de construcción de la imaginación y la utopía conforman, retomando a Bloch, la condición de posibilidad para la recuperación del proyecto político en el que es a través de la trasgresión y la emancipación que el sujeto proyecta su imaginación utópica, trascendiendo cualquier momento histórico determinado.

La formación desde la perspectiva heideggeriana

Con base en las aportaciones de Honoré y Heidegger, Ducoing (2000) analiza la formación, partiendo de la categoría de *formatividad*, acuñada por el primero, aludiendo al sentido que se otorga a la formación, en términos del acceso a posibles horizontes, diferentes a los que usualmente logramos. *Formatividad* es el campo que designa los procesos relativos a la formación, a la vez que una función de transformación del hombre, en el sentido de visualizarla como el estadio humano reflexivo, en el que el sujeto, al tomar conciencia de sus procesos de cambio, abre, despliega, extiende sus horizontes y orienta libremente sus decisiones y acciones.

La *formatividad*, siguiendo la fenomenología heideggeriana, se convierte en una atribución específica de la existencialidad que da al hombre la posibilidad de esperanza, de apertura frente a la angustia, desesperanza y dolor. Se trata del tránsito del sujeto que pasa de la crisis, de la muerte, de lo absoluto, del duelo hacia lo relativo, hacia la apertura, la confianza, el anhelo y la expectación, paso que, al abrir horizontes, activa los posibles. Este pasaje de la conciencia como principio de realidad y de individualización de la muerte, es recogido de los conceptos heideggerianos.

Para Honoré, la formación es una de las especificidades del hombre, igual que para Heidegger la noción de *dasein*, “el ser ahí”, se reserva para el hombre, entendiendo que la “existencia” conforma la manera de ser propia del hombre. La *formatividad* para Honoré deviene entonces un carácter fundamental de la existencialidad, a través de la cual el hombre puede mirar-se a sí mismo y reflexionar sobre sí mismo, esto es reflexionar-se. El poder, exclusivo del hombre, constituye la posibilidad o las posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo. Sin embargo, la *formatividad* se configura sólo como posibilidad, es decir, de lo que puede ser, de lo que se puede realizar, de lo incierto, de lo que puede advenir, de la existencia posible, de la formación posible. Es por su poder ser, por su poder existir, que el hombre descubre sus posibilidades de formación.

La *formatividad* emerge como condición de posibilidad de lo posible. El hombre tiene posibilidad de tomar conciencia de su historia individual y de la historia colectiva y de tomar decisiones y actuar. Para Honoré, la apertu-

ra de la persona a su existencia significa el descubrimiento de las posibilidades de dar un sentido a su vida, a partir de lo que vive y de su experiencia: “la normatividad concierne a la realidad de lo Desconocido y a la posibilidad de lo Posible [...] Ella ‘activa’, en toda actividad, la reflexión hasta el nivel en que la intención, el proyecto, el sentido toman forma y fuerza suficientes para renovar las significaciones admitidas” (citado por Ducoing, 2000:170).

Desde este marco, la formación es una determinante de la problemática existencial, continuando en la línea de la fenomenología heideggeriana. A pesar de que para Heidegger la existencia es propia y específica del hombre y el hombre es el único que existe y la existencia es la forma propia del hombre, podemos señalar que algo existe sólo y siempre que esté en relación con el hombre, con su experiencia, y que es gracias a la existencia del hombre que las cosas pueden considerarse como existentes, al otorgarles sentido y significado. Así, al nacer, el hombre nace a la existencia y por su existencia, existe el mundo, estableciéndose con ello una relación de copertenencia. En consecuencia, al existir, el hombre está en posibilidades de formación. Decir estar en formación –asienta Honoré– es una manera de decir existir “y, por lo tanto, formarse significará ‘abrirse a la existencia a partir de ella misma en nosotros y en el mundo, en particular en el otro’. La apertura a la existencia representa la posibilidad de descubrir las propias posibilidades de darle un sentido a la vida” (2000:175).

Dos conceptos recrea Honoré aquí: “el poder ser” y “el tener que formar”. Por el primero, retomado de Heidegger, se reconoce que el ser-hombre, en cuanto que existe, existe en su posibilidad, existe en su poder ser, en su existencia posible, en su poder ser formativo. De ahí, existir equivaldría a existir formativamente.

La noción de “tener que formar” implica el reconocimiento de que hombre y mundo existen. El hombre es posible como existente y él descubre la posible existencia de las cosas, por lo que es posible formarse a sí mismo y formar lo que le rodea, en el sentido de que sus posibilidades existenciales tomen las formas convenientes. “Es ésta la exigencia de su existencia” (2000:175). Por su existencia, el hombre es interpelado en su posibilidad de formar-se, al tomar aquello del mundo que es develado por su misma existencia.

El curso de la vida, al igual que el de la formación, no puede ser vivido por otro, sino por el sujeto de la formación, el sujeto del advenir. Es el hombre quien se responsabiliza de su propia existencia como sujeto y como docente: “que toma en sus manos, en el camino de la vida, el reto de su cambio, de su desarrollo, de su transformación, de su capacidad

formativa; pero el camino de la vida no está marcado, ni predeterminado; no es una trayectoria fija que recorrer; es un recorrido incierto, frágil y desconocido [...]” (2000:176).

La formación desde el neokantismo de Larroyo

Velázquez Muñoz (1998), retomando el trabajo de Larroyo y, por tanto la perspectiva neokantista, replantea la posición idealista y su traducción en el personalismo crítico para apuntalar la mirada de la formación y el papel del hombre como sujeto y protagonista de la cultura. De ahí que lo esencial, en esta orientación es la formación cultural como producto de la conciencia, la búsqueda de los valores culturales en las diferentes formaciones culturales. En el marco del personalismo crítico, desarrollado por Larroyo, el autor subraya el sentido social, fundacional de una ética social, que se distingue de las tesis teológicas y naturalistas.

Entre las condiciones de la conciencia, posibilitadoras del surgimiento de la acción moral, destacan: la libertad de elección, la valoración moral, la obligatoriedad moral y la realización de los valores morales (1998:101), bajo el supuesto de que el origen de la moralidad reside en la posibilidad de la persona para optar por el destino de su conducta, es decir, en el obrar y en el querer, los que descansan, a su vez, en dos premisas correspondientes a los actores morales: la libertad y la voluntad. Para el autor, igual que para Larroyo, el valor es sobre todo un concepto relacional, una forma de enlazar los objetos de medio a fin, y la valoración es viable si se considera rigurosamente el concepto de moralidad como función originaria de la cultura y si se plantea en igualdad de condiciones cualquier experiencia posible de fenómenos morales.

Con el propósito de superar el tratamiento formalista de la ética –asienta Velázquez Muñoz– Larroyo asume que la realización de los valores morales, supone el análisis de las instituciones denominadas bienes morales, en tanto que son éstas las que posibilitan la moralización. De ahí, la tarea de la ética: la ponderación crítica de estos bienes morales y el establecimiento de vínculos entre los valores morales y estos bienes culturales, vinculación que enfatiza la voluntad social al reiterar la dependencia del individuo respecto del bien común.

La visión ética de Larroyo descansa en su visión cultural de la vida, cancelando de hecho toda reflexión sobre la vida misma, al argumentar que la vida y la salud son premisas indispensables para la realización de otros valores, es decir, la vida es la base para las elaboraciones espirituales. De hecho, su neokantismo constituye una crítica culturalista contra las visio-

nes pragmatistas y las de la filosofía de la vida. La ética de Larroyo se resume, asevera el autor, de acuerdo con su propia síntesis, con base en seis elementos: *a)* como ética de la voluntad, *b)* la voluntad tiene una materia (valores y fines), *c)* lo moralmente bueno es el querer y obrar por el deber, *d)* la justificación del imperativo, *e)* sólo la voluntad social decide los fines absolutos y *f)* independientemente de que todo acto ético sea bueno o malo, es portador de otros valores (1998: 102).

Con base en el personalismo crítico y su visión de ética, Larroyo incursiona, como apunta Velázquez Muñoz, en una visión de formación orientada hacia una socialización funcional, la cual se asienta en el postulado de que los individuos en una comunidad deben cumplir una función social, la de adaptar al individuo a la sociedad, por lo que se requiere “profesionalizar sus aptitudes y capacidades”.

La profesión es para Larroyo uno de los elementos nucleares para que el individuo contribuya al desarrollo social. Desde aquí, entonces la formación para el neokantiano se entiende como “el conjunto de habilidades adquiridas mediante determinado aprendizaje y al servicio de una actividad económica destinada a asegurar y mantener la vida humana” (citado por Velázquez Muñoz, 1998:103). En esta concepción destaca el desarrollo de habilidades para el desempeño de las actividades propias de una profesión, así como la reproducción de la sociedad.

Según Velázquez Muñoz, la conceptualización de Larroyo plantea una visión integral de la formación y particularmente de la formación profesional, al dimensionar cinco elementos: la técnica, la científica, *ambiental* o propedéutica, la cultural y la económico-social. Con la dimensión técnica, se remite al aprendizaje de un hacer orientado hacia la adquisición de habilidades, adquisición que no puede aislarse de una conciencia de la naturaleza y de su fundamentación. Por ello, el dominio técnico se redimensionaliza cuando se incorpora la base científica en la que reposa. En cuanto a la dimensión *ambiental*, ésta es concebida como estrategia para acercar al futuro profesional al campo laboral, en el entendido de que ahí adquirirá experiencias profesionales. Las esferas cultural y económica aluden a la necesidad de enfrentar los retos de la complejidad del mundo contemporáneo: la necesidad de amplio conocimiento de la cultura y de la situación socioeconómica del país.

Aun cuando privilegia dos dimensiones –la técnica y la de la ciencia– el proceso formativo alude a la perspectiva de lograr una práctica eficiente y éticamente fundada, a una habilitación para el cumplimiento de los deberes y derechos en las diferentes relaciones, es decir, la formación supone un saber hacer con base en una fundamentación de corte científico.

Al esbozar la problemática de la formación docente, según Velásquez Muñoz, Larroyo incluye ciertos planteamientos derivados del idealismo que envuelve las relaciones, apuntando que el proceso de formación ha de estar guiado hacia la transmisión de los valores culturales de la sociedad, o sea, cultura y educación se determinan recíprocamente, bajo el supuesto de que entre mayor es el nivel de moralidad y cultura en una sociedad, más rico y dispuesto se encontrará el sistema de formación.

El pensamiento de Larroyo sobre formación representa una posibilidad de contribuir a la fundamentación ética de los procesos de formación, al apelar tanto a la ética social como a la formación integral de los profesionales. Sin embargo, la consideración de la “voluntad social pura” y la formación multideterminada, así como otras premisas de los neokantianos, son cuestionadas por el formalismo en que quedan aprisionadas, esto es, el deseo por “establecer un imperativo ético factible de ser aplicado a todo acto” (1998: 104). Por otro lado, la dualidad del concepto de vida –como vida vegetativa separada de la vida espiritual– por la que se subordina la segunda a la primera, evade las visiones unitarias de la realidad, en las que la ética abre nuevas perspectivas, que si bien no son suficientes en sí mismas, posibilitan la incorporación del problema correspondiente a la liberación.

A fin de cuentas, precisa el autor, no basta con articular la ética a la formación, sino que es preciso analizar sus implicaciones, porque los horizontes de una formación ética para la socialización funcional varían si se elige una modalidad: la de la concientización crítica.

La formación desde la hermenéutica analógica

Por su contribución a la reflexión sobre la temática general de la formación, se decidió incluir algunas de las reflexiones de Mauricio Beuchot, particularmente aquella dedicada a la formación de virtudes (**Arriarán y Beuchot, 1999:11-46**), donde destaca una pregunta central: ¿es posible enseñar las virtudes?, aludiendo tanto a la virtud intelectual como a la virtud moral o práctica. Si bien esta interrogante se inscribe en una problemática particular, la axiológica, es decir, la formación moral, la cual ha sido una preocupación desde la misma tradición griega, no es ajena a la problemática general de la formación, tal como podemos constatar.

Beuchot señala que la virtud es “una propiedad disposicional que la persona adquiere y que la capacita para hacer bien una cierta actividad” (1999:11) y que la formación puede entenderse como el promover las virtudes en el sujeto a partir de él mismo. Al referirse a la cuestión central, el autor puntualiza que hay dos posiciones al respecto. La primera sostiene

que la virtud no puede enseñarse, sino exclusivamente mostrarse a través de la conducta que el sujeto va detectando en su maestro e incorporando en su interior, en tanto que la postura opuesta postula que puede ser enseñada, pese a que todas las evidencias prueban lo contrario.

La posición del autor no refiere a ninguna de estas perspectivas antagónicas, sino a una postura intermedia que él denomina analógica e icónica. El concepto de analogía o analogicidad –puntualiza– trabajado por la filosofía del lenguaje y, específicamente por Wittgenstein, entraña la noción de paradigma en el sentido de que el que “enseña”, es decir, el maestro, sea realmente un paradigma para el que aprende a partir de su acción y no tanto de su decir. El paradigma, continúa, es una:

[...] muestra o fragmento que nos hace conocer el todo, reconstruir por nuestra cuenta, a partir de unos pocos elementos, el asunto total del que se trata. Nos hace tener hipótesis adecuadas para reconstruir nosotros mismos lo que se nos quiere dar a conocer. Así, el maestro es un icono para el alumno, es decir, un paradigma de lo que tiene que hacer (1999:37).

Si aludimos a la formación, diríamos parafraseando al autor, que sería analógica porque de manera exclusivamente aproximativa, icónica, casi hipotética, se puede enfrentar, al ser ésta un problema tan complejo, pero con un discurso analógico se puede decir y no tan sólo mostrar; esto configura, para fines de formación, la posibilidad de decir, de escribir, de señalar determinados principios y reglas básicas. Lo icónico remite a que el sujeto necesita “del seguimiento del maestro, como un paradigma o icono para el alumno” (1999:12).

La idea de educación, entendida como formación de la persona supone el desarrollo de potencialidades, de virtudes, de hábitos que “pueden cualificar a la persona en su misma estructura ontológica, que se van desarrollando en el individuo precisamente porque se halla en estado de potencialidad” (1999:14). Dicho de otra forma, todo sujeto puede formarse: “se tiene que construir contando con el mismo alumno, a partir de él mismo, aun cuando haya trato con el maestro; él le da la guía y la ayuda...” (1999:35).

La formación desde categorías humanístico-sociales

En esta sección se presentan las aportaciones al debate sobre la formación con base en algunas elaboraciones conceptuales provenientes de las disciplinas antro-po-sociales y humanas, sin que puedan ubicarse en una filiación filosófica específica. Se trata de abonar a la elucidación del problema de la

formación a partir de categorías, por así decirlo, tomadas prestadas de diversos campos: el psicoanalítico, el filosófico, el antropológico, el social, entre otros.

La formación desde la distinción praxis y poiesis

Serrano Castañeda (1995) trabaja la formación del profesorado desde el análisis de las prácticas sociales, distinguiendo la práctica como fabricación, *poiesis*, y la *praxis* como acción, prhrónesis, retomando los postulados aristotélicos que trabajan Arendt, Fullat e Imbert.

El autor plantea que existen diversos tipos de saberes en relación con el hacer en donde el actor se encuentra. El saber cómo hacer objetos externos es denominado *poiesis* y se caracteriza, en primer lugar, por no tener una relación directa entre los medios y fines, sino que se trata de una relación transitoria y perecedera, porque los fines se transmutan en medios y éstos en fines. Desde esta perspectiva, la *poiesis* visualiza el objeto desde el cambio y el uso. A su vez la *poiesis* requiere en la fabricación de una imagen mental previa a partir de la cual construir, objetivar el objeto.

Con Arendt coincide en señalar que la fabricación consta de dos dimensiones: la captura de la imagen o *eidos* del producto que se va a efectuar y la organización de los medios para producirlo, de donde la multiplicación del objeto deviene en el elemento activo del proceso de fabricación. Los objetos que son creados forman parte de una serie, lo que permite categorizarlos; a su vez, la reiteración de la producción, posibilita la reificación de las acciones humanas con fines de economizar esfuerzos. Con base en la guía, el modelo, el esquema que antecede a toda producción, el yo se vuelca al mundo, se objetiviza.

Otro elemento propio de la fabricación es el relativo a la predictibilidad del fin, que se garantiza a través del control de los sucesos, los medios y del producto mismo. Aquí la certeza se funda en la explicación causal del proceso que conduce, organiza y dirige la actividad productiva, oponiéndose a la incertidumbre y a la fragilidad en la enumeración de los medios para el logro de las finalidades. Por ello, el saber que emerge es el de la *poiesis*, de la comprensión del fenómeno producido, la dominación de los factores que lo causan.

Los objetos producidos son, posteriormente, convertidos en medios para los otros; así la cadena medios-fines adviene interminable y lo esporádico de la relación marca el lazo social que vincula el producto y los sujetos.

En la fabricación como hacer, la “utilidad establecida como significado genera la significación”. Ésta ha llegado a imponerse como modo de vida y fuente

de referencia cognitiva para percibir la relación del hombre con la naturaleza y sus congéneres, ya que los productos sólo se piensan como objetos de uso, por su valor en el mercado, por la idolatría a la productividad. La vida social bajo el régimen de la *poiësis* toma el sesgo de la instrumentalización de lo existente (1995:213).

La idea de desarrollo, inscrita en la temática del hombre –asienta el autor– ha conducido a la estandarización de la vida de los sujetos, desde donde se piensa que la comprensión de lo humano supone momentos de aplicación del saber, desligando al sujeto de los referentes simbólicos que permiten la emergencia de significados en la estructuración de la biografía personal y de las formas cognitivas que le dan sentido a su existencia. En fin, esta manera de entender la actividad humana como *poiësis* tiene múltiples consecuencias que se expresan de muy distintas formas: la paridad entre acción social y fabricación de objetos; la exaltación de la lógica medios-fines; la funcionalización de los agentes en relación con la búsqueda del producto; el relevamiento de los científico-técnico como fin y origen de las acciones humanas.

En relación con la acción como *praxis*, Serrano Castañeda puntualiza que el hacer social no se cristaliza en la fabricación, sino en la acción como forma objetiva de la vida en comunidad que tiende al bien común y a la búsqueda de la libertad. Con base en Arendt, desarrolla los aspectos que configuran la noción de acción: la pluralidad humana; la relación simbólica y la condición de libertad del actor.

En oposición a las filosofías de la identidad, la idea de pluralidad humana recoge las categorías de igualdad y distinción. Con base en la igualdad, los hombres pueden planear y prever para el futuro las necesidades de los que vendrán después y con base en la diferencia, los hombres necesitan el discurso y la acción para entenderse.

La acción no se centra en la relación medios-fines, en tanto que no se trata de objetos. La acción, desde la perspectiva de la *praxis* asume la autonomía como pretensión, misma que no se logra en un estado específico. Aquí no es posible de concebir al sujeto como medio para alcanzar un fin; esto sería apuntalar la mirada fabril, donde la relación con los agentes ya estaría prefabricada. En el caso de los fines educativos, éstos no pueden ser sino internos al proceso.

La acción, el hacer social –asienta el autor conforme al planteamiento de Castoriadis⁹ (1983)– se encuentra estrechamente vinculada con el saber.

⁹ *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.

Entendida la *praxis* como acción, el saber asume diversas modalidades, igual que diferentes niveles. El saber, desde la *praxis*, no supone la aplicación de la teoría a la práctica, porque la teoría es siempre una parte del hacer social que se ha construido en el intento de leer la realidad. A su vez, la *praxis* no es la aplicación de la relación teoría-práctica, sino la búsqueda de lo nuevo, la superación del orden racional hostil al hombre.

La acción es propia del hombre, de los humanos, y las acciones del hombre con los otros son las que conforman las relaciones sociales, en donde se sitúa el acceso a lo genérico, a la posibilidad de realizar el bien común. La acción humana no está determinada por lo externo al sujeto, sino el proyecto mismo de relación con los otros, de búsqueda de posibilidades de acción. Saber cómo actuar es para Serrano Castañeda:

Saber decidir, saber moral, que lleva al sujeto a la conquista del “fin específico del ser humano; por esto la *phronesis* implica un ponerse siempre en camino, es un saber que puede ser de otra manera” (Fullat:1984). La prudencia es la condición del sujeto para orientar sus acciones de acuerdo a su voluntad, con la consecuente asimilación del corolario de las acciones efectuadas en situaciones concretas (1995:216).

Desde la *praxis*, las acciones del hombre serían contingentes, debido a que no tienen una finalidad establecida, sino sólo condición de posibilidad de creación de la historia social y de la biografía individual. El hombre hace la historia porque inicia permanentemente acciones en distintos momentos y lugares, a partir de sus previas realizaciones. La acción es inacabable, como inacabable lo es el proceso de humanización.

La acción, en el rubro de la formación de profesores, se caracteriza por un modo de hacer social institucional: “la formación de docentes se sitúa en una red espacial que no encontramos en ningún otro sector profesional: de la institución a la institución” (1995:217).

Ducoing Watty (2000 y 2003) también recrea el debate de la formación a partir del cuestionamiento de su inscripción en el campo de la *praxis* o de la *poiesis*, retomando los planteamientos de Arendt e Imbert.

La posición que sostiene una visión de formación inscrita en la *poiesis* corresponde al ámbito de la industrialización, de la fabricación, del trabajo del hombre como “*homo faber*”, tal como puntualiza Hannah Arendt, donde el hombre reifica, transformando un material en cosa, en objeto, de acuerdo a un modelo establecido. Se trata entonces de un proceso de cosificación, en donde el patrón, el modelo, no es elaborado por el fabricante, por el obrero y el objeto, el producto, la cosa, existe al margen de él, es

decir, preexiste a la producción. El fin es el objeto a producir y el proceso, los medios para la obtención. En este caso, el proceso de producción se cierra, finaliza, una vez que se obtiene el objeto o los objetos. Se trata de una acción transitiva, de un movimiento que se concluye cuando la producción ha sido finalizada.

Pensar la formación desde la *poiëses* significa aceptar que los “formadores”, en este caso, producen objetos, es decir, maestros, en donde a los primeros se les atribuye el papel de productores y, a los segundos, el de productos. En esta mirada, la formación se sitúa como un trabajo externo al propio sujeto, coincidiendo con la crítica postulada por Honoré, en cuanto a la exterioridad; es, a su vez, predecible, controlable y opera con base en el esquema medios-fin, marcado por una determinada temporalidad —el tránsito por alguna institución formadora— de manera que el egreso significa que la actividad de formación ha sido concluida y que el producto está acabado. De acuerdo con el producto final que se desea —modelo, patrón— se configuran currícula, se define la organización académica e institucional, se elaboran programas, se definen prácticas de evaluación, al mismo tiempo que se contrata a profesores. Dice Arendt: “los útiles instrumentos del ‘homo faber, de los que surge la más fundamental experiencia de instrumentalidad, determinan todo el trabajo y la fabricación” (citada por Ducoing Watty, 2000:165). Es exactamente la aproximación que concibe la formación como un problema instrumental.

Entender la formación como praxis supone inscribirla en el mundo de la acción, en el mundo de los actos. Como dice Arendt, la acción, al igual que la palabra, es la prerrogativa exclusiva del hombre, en tanto que se despliega entre hombres sin la mediación de cosas o materias. La acción concierne específicamente a la condición humana de la pluralidad, por la cual todos somos lo mismo, pero nadie es igual, esto es, la pluralidad humana asume una doble modalidad, la de la distinción y la de la igualdad. Es a través de la acción y la palabra que el hombre se diferencia del otro.

El mundo de la *praxis* es el mundo del actuar del hombre. Actuar dice Ducoing Watty, parafraseando a Arendt “en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, ‘comenzar’, ‘conducir’ y finalmente ‘gobernar’), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agüere* latino)” (citado por Ducoing Watty, 2000:166).

A diferencia de la *poiësis*, la *praxis* se despliega por su valor en sí misma, alejándose totalmente del esquema medios-fines. La *praxis* es un trabajo sobre el sujeto mismo, que no se agota, que se mantiene siempre en la incompletud, en el inacabamiento. De acuerdo con Imbert, el trabajo del hombre

sobre sí no es un fin que se puede realizar en un futuro, haciendo uso de medios para lograrlo, en tanto que los medios para llegar son las virtudes, las cuales configuran en sí, la actualización de este fin, porque las virtudes no existen fueran de su puesta en acto, sino que agotan su significado en la misma acción. Dicho de otra forma –asienta la autora– los medios para alcanzar el fin son, de hecho, el fin mismo, a la vez que el fin no es un medio, sino que existe en la misma actuación, el fin está en la actividad misma.

Contrariamente a la *poïeses*, donde todo es susceptible de control y manipulación, en el mundo de la *praxis*, las acciones son impredecibles, en virtud de que cualquier acción que se emprenda no puede ser controlada con certeza, como tampoco puede ser deshecha y mucho menos impedir sus consecuencias. La especificidad de las acciones es su fragilidad igual que su irreversibilidad, por más lamentables y penosas que fuesen sus consecuencias. “De ahí que el campo de la acción y, por tanto, de la formación deviene el campo de la inseguridad, de lo desconocido, de lo inesperado, de lo incierto, del no agotamiento y de la multiplicidad de consecuencias”.

La formación, desde la mirada de la praxis, refiere a un acto de creación, a una voluntad de deseo y a un poder de transformación y de autocreación con el otro y los otros, en el marco de un proceso relacional, en donde formador y estudiante, ambos, son actores desde y en la interacción. Es en la interacción donde el sujeto no deja de crearse, de existir, de transformarse “a través de la auto-creación y de la existencia del otro y de los otros” (2000:168).

La formación como praxis es la autorrealización recíproca, por la que se pretende hacer de los actores de la formación, sujetos singulares, comprometidos en su reencuentro con el otro, en el horizonte de la incertidumbre del devenir de ese compromiso y de esos encuentros o reencuentros.

La formación desde la interioridad-exterioridad

Rodríguez Ousset (1994) y Ducoing analizan la formación de docentes a partir de las nociones de interioridad y exterioridad, acuñadas por Honoré.

Rodríguez Ousset (1994), siguiendo a Honoré, plantea que comúnmente la formación es considerada desde el punto de vista de la exterioridad, “como algo ‘para’ o algo que ‘se tiene’ o es ‘adquirido” (1994:4), por lo que cuando se alude a la formación, ésta tiende a vincularse con un contenido. Igualmente, se le piensa como adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, asumiendo la connotación de un objeto adquirible, comerciable.

También, desde la mirada de la exterioridad y, con base en la tipología de Ferry, la autora apunta que el discurso de la formación se visualiza desde de dos formas: *a)* aquel que entiende la formación como función social, a partir de la cual se transmiten los saberes legitimados y hegemónicos de la cultura y *b)* el discurso que explica la formación en tanto institución.

En el primer caso, la formación es interpelada a partir de las cambiantes condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades y su proyecto de desarrollo, pero habría que preguntar qué papel desempeñan los sujetos en las situaciones de trabajo y de vida frente a los cambios que se experimentan. Desde otra óptica, la educativa, se reconoce que en el saber hacer de un sujeto y, en este caso, del docente, el desarrollo de la persona, esto es, su interioridad, necesariamente está implicado en el problema de la formación, en tanto que no sólo se trata de adquisición de habilidades o conocimientos, sino de modificación de actitudes, de visiones. La formación desde aquí es una característica de la persona.

En cuanto a la mirada de la formación como institución, también desde la exterioridad, se alude a la configuración de un aparato que incluye los proyectos, los programas, las estrategias, las certificaciones que se han venido formalizando, a través de los cuales se legitiman las decisiones institucionales para atender a las demandas de calidad, de especialización, de superación del personal académico.

La formación docente asume particularidades con respecto a otros procesos formativos, puntualiza la autora. Por un lado, supone el reconocimiento de la unidad entre persona y rol social, en el que se asienta el compromiso y el peso relacional de las prácticas educativas. El problema que aquí se abre es el vinculado con la crisis que tiene que vivir todo sujeto en un proceso formativo, crisis que sin ser paralizante, favorezca la ruptura con los saberes, los pensamientos y los saber hacer; pero también crisis que conduzca hacia el cuestionamiento del propio saber, pensar y hacer y la decisión del cambio o la innovación. A su vez, la formación se inscribe en la dimensión política, en la inscripción institucional, en donde se sortean interrogantes relativas al sentido de la docencia, al sentido de la enseñanza, al papel del profesor en el marco institucional particular y de la educación en general. Las nuevas y contradictorias exigencias a las que están sometidos los docentes impiden frecuentemente clarificar el sentido que se puede otorgar a la docencia misma.

Por otro lado, la formación de docente supone atender simultáneamente un campo del saber y una capacitación pedagógica. Respecto de la formación pedagógica, puede concebirse desde múltiples ópticas y enfoques, entre los que destacan dos tendencias: la correspondiente a enmarcar

los aspectos pedagógicos desde el punto vista institucional y social, así como de la singularidad de cada situación, la cual requiere también de una formación para nuevas exigencias o actividades institucionales, tales como la gestión, el trabajo curricular, la planeación, la evaluación –entre otras. En cuanto a aquella tendencia que privilegia lo pedagógico, frecuentemente separa este ámbito del disciplinar, sin considerar que es indispensable analizar el contenidos, sus enfoques, metodologías, investigaciones.

En fin, concluye Rodríguez Ousset:

Los programas de formación docente signados, al decir de Honoré, por la exterioridad, apelan a la interioridad de los sujetos convocados. Al pretender la didáctica, en forma omnipotente, liberar el hacer del maestro puede contribuir a mistificar la formación como elemento redentor de muchos de los males que afectan a la docencia (1994:7).

Ducoing Watty (2000), continuando en la misma línea de Rodríguez Ousset, distingue la visión de formación como adquisición o apropiación y como posibilidad del sujeto. La primera remite a la perspectiva de la exterioridad de Honoré y la segunda, focalizada en el sujeto y su potencial de convertirse en dueño de sí mismo y de sus actos, a la de interioridad.

Desde esta última perspectiva, la formación apunta al proceso en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, de ahí que toda acción formativa se despliega a partir del mirar y el actuar sobre sí mismo. La mirada y la acción sobre sí configuran el desarrollo de lo que Honoré denomina, el proceso de diferenciación, porque es a través de la formación que el hombre se diferencia de los otros.

La diferenciación es una experiencia que opera en tres dimensiones: la de las relaciones entre las cosas, la correspondiente a los objetos y sujetos y, finalmente, la relativa a los sujetos. Por la primera, el hombre se aproxima a la realidad a través de la indagación de diferencias con base en categorías. La diferenciación entre la realidad y el sujeto reclama una búsqueda de esa experiencia relacional, en la que se juega él mismo con sus deseos, imaginarios, representaciones, represiones y su entorno; es la relación hombre-medio. Por otro lado, las relaciones interpersonales como diferenciación implican el supuesto de que toda actividad de formación es una acción de inter-formación, en donde el otro y los otros ocupan un lugar relevante, activando procesos de construcción de sentidos compartidos. Este es el significado de la diferenciación. La inter-formación se objetiva en la inter-acción entre participantes comprometidos en una historia individual, grupal, colectiva.

La relación lineal, causal y polar, propia de la aproximación de la exterioridad, elude al sujeto en cuanto a su autonomía, su voluntad, sus imaginarios, sus intenciones e incluso su propia posibilidad y voluntad de autorizar-se. Aquí, “el ‘formador’ se asume como autor de la formación de sus estudiantes y éstos como hombres sometidos, alienados, sumisos, obedientes, sin posibilidad de réplica, sin capacidad de resistencia, de reacción y de confrontación, esto es, sin palabra y sin acción, por tanto, deshistorizados y homogéneos” (2003: 241).

En la perspectiva de la interioridad, la formación recae en el sujeto y su posibilidad de convertirse en autor de su propia obra formativa: su realización como sujeto. Como puntualiza Ardoino, el concepto de autorización supone “la capacidad conquistada, adquirida tanto a través del trabajo y los efectos de la educación como por la experiencia de la vida, para hacer-se uno mismo su propio autor; o sea, decidir los medios que efectivamente dependen de nosotros como principios que gobernarán nuestra existencia” (citado por Ducoing 2000: 173).

El reconocimiento de la libertad y de la singularidad del sujeto, así como de su posibilidad de interpelación, caracteriza la mirada de la formación desde la interioridad. En énfasis puesto en el sujeto recrea la autoría en la obra formativa, al concebirlo como portador de un proyecto de autonomía, de su proyecto de existencia, de su proyecto posible. Por tanto, formar-se es:

Comprometerse en el largo recorrido de la existencia con la palabra y la acción en y a través del trabajo posible sobre sí mismo. Es cuestionarse sobre la propia existencia en vista de un proyecto que, anclado en el presente, abra las perspectivas del porvenir en cuanto a las posibilidades de la propia transformación junto con el otro. Es, en fin, tomar distancia para encontrarse y objetivarse, al mismo tiempo que, y contradictoriamente, subjetivarse (2003:244-245).

La formación desde la reconstrucción social

En esta categoría se puntúan dos trabajos: el primero de **Covarrubias Villa (1996)** que retoma la formación como posibilidad de constitución de conciencias críticas y, el segundo, de **García Pichardo (2000)**, quien postula la necesidad de una ruptura con prácticas anquilosadas para buscar hacer de la formación un proceso de transformación no sólo personal y profesional, sino también social. Se incluye, además, el trabajo de **Cárdenas Jiménez y otros (1996)** conformado por una revisión bibliográfica de ciertas aportaciones que, desde la teoría crítica, formulan algunos teóricos para pensar la formación de profesores.

Para **Covarrubias Villa (1996)**, el sujeto es lo que piensa y pensar significa construir figuras de pensamiento con base en los referentes del sujeto; a su vez, éstos han sido transmitidos por la sociedad a la que pertenece. De ahí se puede afirmar que la conciencia individual es la conciencia social, aunque condensada de un modo individual.

La conciencia alude al conjunto de referentes que la sociedad y los sujetos poseen y suponen una forma de concebir la realidad y un conjunto de valores, deseos y aspiraciones. Transmitir referentes a los sujetos equivale a influir en la configuración de sus conciencias.

“Conscientizar quiere significar la acción de generar un estado de conciencia (con s). Es decir, hacer consciente a otro de la existencia, de las formas y los contenidos de algo” (1996:42). En este sentido, la constitución de los sujetos está a cargo de los profesores del sistema educativo, egresados de una escuela normal y cuya profesión es considerada comúnmente inferior a cualquiera otra, porque las posibilidades de ascenso social son prácticamente nulas.

Es necesario reconocer algunas de las características del magisterio nacional: débil formación académica y cultural; privilegia la cultura credencialista; acepta normatividades absurdas y padece “una enorme neurosis causada por la frustración profesional” (1996:45). Con este escenario de fondo, la pregunta es: ¿cómo pueden los profesores participar en la formación de sujetos críticos y reflexivos, si ellos mismos son acríticos, irreflexivos y empobrecidos espiritual y materialmente?

Romper esa inercia en las instituciones formadoras es una tarea compleja, puesto que los mismos profesores consideran que las cosas están bien y en manos de sus egresados recae la formación de sujetos obedientes, acríticos y enajenados. La transformación de las instancias formadoras, igual que de las escuelas de educación básica es el desafío que se enfrenta, para convertirlas “en verdaderos centros de formación de sujetos lúcidos, inteligentes y libres” (1996:46).

García Pichardo (2000) parte de tres tesis en la búsqueda de la formación de una conciencia social de los maestros: la resistencia a la cosificación, la transformación personal y profesional basada en la formación permanente y la construcción de conocimientos versus la transmisión de saberes.

En relación con la primera –la resistencia a la cosificación– la autora trabaja con categorías de un discurso crítico, proponiendo una formación docente, una formación de seres pensantes, capaz de transformar el sistema, capaz de resistir a la alineación y al mecanicismo. Esta perspectiva supone el rompimiento con los tabúes y estereotipos configurados alrededor de los docentes, entre los que sobresalen el conservadurismo y el autoritarismo.

Respecto de la transformación personal y profesional, García Pichardo destaca el valor de la autonomía de la acción del docente como sujeto y como mediador entre el conocimiento y el alumno, en términos de la no reproducción de la ideología dominante, aunque plantea que sí debe haber cercanía con el sistema, pero desde una posición crítica, propositiva y enriquecedora. Se trata de la formación de un sujeto que dignifique su labor articulando teoría y práctica, en una actitud reflexiva y con un amplio bagaje cultural y donde el conocimiento no representa la acumulación de saberes anquilosados, sino construcciones fruto de la actualización y formación permanentes.

En cuanto a la premisa relativa a la construcción de conocimientos, la autora pugna por replantear el papel de la escuela y de la enseñanza, así como la formación de profesores desde la perspectiva de la formación de sujetos capaces de construir conocimientos nuevos y no de simplemente transmitir y apropiarse de saberes. Coincide con Bachelard en el planteamiento de que “la crisis del crecimiento del pensamiento implica una refundición total del sistema del saber. Entonces la cabeza bien hecha debe ser re-hecha” (citado por García Pichardo, 2000:90).

Cárdenas Jiménez y otros (1996) efectúan una revisión bibliográfica de algunos autores que sitúan en una perspectiva denominada de reconstrucción social y fundada en las aportaciones de varios teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno Marcuse y Habermas) y de algunos otros que suelen ubicarse en la teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis), muy hermanaada con los planteamientos freirianos. Desde aquí postulan que la formación de profesores supone la asunción de un compromiso con la transformación de la realidad sociohistórica, que parte del reconocimiento y la convicción del papel que los participantes de un grupo, de una sociedad, desempeñan en la construcción de un futuro inmediato. La toma de conciencia sobre la realidad activa la generación de acciones conducentes al cambio educativo y social.

Rescatan las aportaciones de tres autores: Zeichner,¹⁰ Liston¹¹ (1993) y Pérez Gómez¹² (1992). En el trabajo conjunto de los dos primeros autores, se analizan las tradiciones educativas a fin de comprender la práctica de los

¹⁰ Varias obras: *Critical pedagogy and education teacher* (1989), con Liston *Teacher education and the conditions of schooling* (1990), *Reflective teacher education and moral deliberation* (1987), *Action research and reflective teaching in preservice teacher* (1989).

¹¹ *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.

¹² En coautoría con José Gimeno Sacristán: *Comprender y transformar la enseñanza. La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Morata.

maestros desde el punto de vista histórico y conceptual. Para tal efecto, se destacan los dos conjuntos enunciados por Zeichner y Liston, quienes apuntan que cada tradición promueve elementos valiosos que se comparten e interactúan: el inscrito en el ámbito histórico y que comprende las denominadas tradiciones académicas, de la eficacia social, desarrollista y la reconstruccionista social. En el segundo se incorporan la conservadora, progresista y la radical.

Es a partir de la articulación de los elementos valiosos de las tradiciones que se piensa la formación de los profesores, al subrayar que ésta supone un proceso de formación de sí mismo, que implica la adquisición de una conciencia crítica. La reflexión, como punto de partida en la formación debe conducir al análisis del contexto en el que se sitúan las prácticas educativas, es decir, su contextualización institucional, comunitaria, local, regional y nacional, igual que curricular y organizativa. La docencia no puede seguirse pensando como una acción circunscrita al aula, porque ésta rebasa ese límite. La reflexión sobre las estructuras sociales globales y las condiciones institucionales debe ser motivo de acción y transformación.

La propuesta reconstruccionista social de Liston y Zeichner congrega seis elementos: la relación con el ámbito de los cambios; la creación de situaciones en las que se reconozca la interacción entre teoría y práctica, entendiendo la teoría no como algo ajeno y descontextualizado, sino como el conocimiento que contribuye al desarrollo de los sujetos y de los otros; los supuestos relativos a que las estructuras del conocimiento y de las escuelas son construcciones sociales e históricas que posibilitan la conservación de determinados elementos de la sociedad y que influyen simultáneamente en ella; la activación de modalidades cooperativas de aprendizaje a través de la creación de lo que denominan “comunidades de aprendizaje” con la finalidad de recrear el conocimiento y, finalmente, el reconocimiento del carácter político de la formación de profesores y de la enseñanza.

Del trabajo de Pérez Gómez, también se rescata la tendencia reconstruccionista social en la formación de profesores. Para el autor, el profesor se concibe como un agente activo y crítico, capaz de prever y desplegar propuestas creativas y concretas a las situaciones problemáticas de su práctica. Al aludir a los diferentes enfoques ideológicos, a partir de los que se ha conceptualizado la formación de los docentes o los docentes mismos —el tradicionalista, el técnico y el radical— el autor, después de una crítica, se suma a los planteamientos de otros teóricos en cuanto a la importancia que tiene para el docente o el futuro profesor, tomar conciencia de lo que es su práctica y las implicaciones de tipo teórico e ideológico que en ésta subyacen.

Se trata, de acuerdo con Pérez Gómez, de que se comprenda el compromiso de transformación que asume el profesor como un sujeto reflexivo en la acción, para poder participar en la transformación de la sociedad. La formación resulta de la reflexión que los docentes despliegan sobre su acción, emergiendo éstos como elementos constitutivos del proceso de emancipación individual y colectivo, según criterios éticos y con base en la crítica y la autocrítica. De ahí que la formación es un proceso de concientización de la necesidad de cambio de las estructuras educativas a fin de lograr una sociedad más igualitaria y democrática.

La formación desde el imaginario y la identidad

Anzaldúa Arce (1996), Rodríguez Mc Keon (1996) y Romo Beltrán (2000) promueven la reflexión sobre elementos constitutivos de la formación de los maestros y académicos con base en la articulación de varios conceptos psicoanalíticos, institucionales y sociales.

Anzaldúa Arce (1996) distingue la enseñanza de la formación: la enseñanza como acción que interpela procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos a través del aprendizaje, en tanto que la formación moviliza procesos psíquicos inconscientes vinculados al aprendizaje y a la aplicación de conocimientos, pero muy particularmente a la configuración de imaginaciones y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que habrá de desplegar en ellas. La formación, por tanto, concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, el cual es también el de su sentir consigo mismo y con el otro. El autor puntualiza que si bien enseñanza y formación se vinculan y son complementarias, cuando se habla de formación es indispensable, además de elementos teóricos y técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos en el “qué hacer” y “qué ser” del sujeto en formación.

Para el autor, la formación implica un proceso de transformación de sí mismo para resignificar lo que ha sido o lo que imagina ser, con respecto a lo que imagina que será, al darle un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones e incluso transferencias (1996:91). La formación no sólo refiere a la dimensión formal, sino también a su preparación informal. La formación inicia en el momento en que alguien asume el papel de profesor y comienza a recordar vivencias escolares, a recuperar elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial.

Con la recuperación, el sujeto no imita a sus profesores del pasado, sino que va a recoger estrategias, formas de comportamiento que para él

tuvieron un significado valioso. Este proceso ocurre inconscientemente como resultado de procesos transferenciales y de identificación. Por la identificación el ser humano se construye, asimilando un aspecto o propiedad de alguna otra persona de manera parcial o total para interiorizarlo y hacerlo suyo. La identificación no es un proceso consciente, sino inconsciente que ocupa un lugar importante en la conformación del *yo*. La forma como cada uno se representa o concibe es lo que se denomina identidad, que también es fruto de las identificaciones, en tanto que lo que imaginamos que somos, lo hemos asimilado de los otros.

La formación supone un proceso identitario, que implica un trabajo de transformación de uno mismo para convertirse en un sujeto que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina. Por ejemplo, qué es ser maestro. La formación supone la interiorización de aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que el sujeto se ha encontrado, o ha visto en películas, incluso aun cuando el resultado sea una síntesis contradictoria de formas de ser docente que se refleja en una identidad cambiante y contradictoria.

La identidad docente deviene –advierte el autor– el entrecruzamiento de múltiples imaginarios, personal, institucional, laboral y cultural. El primero, integra las fantasías sobre el quehacer docente, que se actualiza a través de vínculos transferenciales que reviven experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas. El imaginario institucional, se deriva de los currícula de las escuelas normales y de los centros de formación o de actualización de profesores, en los que se define el perfil de egreso. El imaginario laboral corresponde a las funciones explicitadas en torno a las prácticas del profesor. El imaginario cultural alude al conjunto de representaciones sociales, cargadas de creencias y valores alrededor de la profesión docente que se difunden de muchas formas, logrando en algunas ocasiones convertirse en mitos sobre el quehacer del docente.

Buena parte de tales imaginarios son transmitidos e interiorizados a lo largo de la formación docente, cristalizando en la identidad del maestro y generando prácticas educativas correspondientes a modelos de identificación y a representaciones imaginarias.

Anzaldúa señala que a pesar de que a todo maestro, de manera genérica, se le ubica en el lugar de *sujeto supuesto saber*, al docente de educación básica, más bien se le inscribe como *sujeto supuesto deber ser*, porque aquí el saber es colocado como un componente secundario y accesorio, situación que es aceptada, interiorizada y asumida por los profesores igual que los estudiantes. Se privilegia ante todo una educación moral que puede transmitirse e inculcarse. Este planteamiento se puede constatar a través de

las múltiples descripciones y discursos a los que se alude cuando se perfila la obra y tarea del magisterio nacional, en donde se privilegia la gran labor de formar hombres, antes que enseñar conocimientos. El rol de misionero, hacedor de hombres, constructor del futuro del país y apóstol moral de la nación dinamiza transferencias narcisistas (subjetivación), que pueden devenir un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos, “pues el docente que, en mayor o menor medida, asume la identidad de mesías, apóstol o benemérito se preocupará más en mantener su imagen idealizada frente a sus alumnos, que en facilitarles aprendizajes” (1996:97).

Rodríguez Mc Keon (1996) advierte que en materia de formación de profesores, los horizontes de cambio de un sujeto se encuentran vinculados con las formas de concebirse y de pensarse en un mundo de relaciones, es decir, con la identidad que enmarca la acción de los sujetos, como una forma de mirarse, igual que como un lugar desde donde se codifican y cobran sentido las experiencias nuevas. Apunta la autora, que la identidad es un referente olvidado en la formación, tal vez porque la mirada omnipotente de la formación enfatiza el cambio más que sus límites, transformando las experiencias formativas muy frecuentemente en simulacros.

La identidad es para la autora un proceso en permanente construcción-deconstrucción y no como algo dado, ni acabado; supone procesos continuos de cambio-permanencia, cuyo proceso de constitución es un proceso social, en el que los sujetos de un grupo –siempre en relación con otros– constituyen autoidentificaciones sociales a partir de la mirada del afuera como de la propia. “Estas autoidentificaciones se constituyen en marco para la acción, a la vez que determinan horizontes posibles de cambio, así como lugares desde donde se condifican las experiencias vividas” (1996:401).

Frente a las miradas de la formación como faltantes, carencias, insuficiencias, negaciones, hay que preguntarse cómo construir horizontes de cambio que posibiliten articular lo posible con lo deseable en los sujetos. Es necesario pensar los procesos de formación desde los sujetos que dan sentido a sus experiencias a partir de determinados marcos interpretativos construidos cultural e históricamente.

Romo Beltrán (2000) destaca, en un trabajo de investigación orientado a recuperar los niveles de relación y representación que elaboran los profesores universitarios con la institución, el currículum, los alumnos, su profesión y la docencia universitaria, un conjunto de creaciones que incluyen no sólo elementos objetivos y racionales, sino aquellos referentes al imaginario social y la identidad. De acuerdo con Castoriadis –apunta la autora– la constitución de lo real implica dos dimensiones: la conjuntista-identitaria y

el imaginario. La primera está estructurada por conjuntos, series, relaciones, conceptos y teorías, mientras que la segunda, remite a la parte más creativa, en donde es posible vincular el imaginario con la imaginación, la creación; aquí se incluye la incorporación de mitos y creencias. Para Castoriadis lo social es, en el marco de la conjunción entre lo imaginario y lo real, “la autocreación que se despliega en la historia” (2000:184).

En su acercamiento a los procesos de identidad, la autora incursionó en esas formas de representación que sobre la propia vida profesional elaboraron los académicos universitarios. De ahí, plantea que la creación de la identidad es filtrada por procesos de institucionalización, a partir de los que se significa el académico social y personalmente. El proceso de institucionalización no sólo otorga nominación a los sujetos, sino que les impone un lugar frente a los otros. Para la autora “constitución identitaria” remite a la idea de creación cultural como posibilidad de los sujetos para hacer cosas, para otorgar significado a la sociedad, de nombrar y nombrarse, reconocer y reconocerse, desconocer y desconocerse. Por ello, apunta: “la conformación de la identidad la entiendo como una construcción inacabada, un continuo que incluye procesos tanto de reconocimiento como de desconocimiento, de ubicación y reubicación, a través de lo cual los sujetos se incluyen en un orden simbólico y en un imaginario institucional” (2000-185).

LA FORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA

Con visiones totalmente distintas, una de corte filosófico y la otra de corte sociológico, dos autoras abren del debate de la formación desde la perspectiva de la práctica. En el primer caso, **Yurén Camarena (2000)** lo aborda puntualmente remitiéndose a la docencia y su función en la formación de sujetos, mientras que, en el otro, **Isabel Jiménez (1993)**, lo retoma desde la mirada de la formación institucional y, por tanto, inscrita en el mundo de las prácticas educativas institucionales. Por otro lado, **Bazdresh Parada (1998)** visualiza la práctica en su relación con la teoría, postulando que en materia de formación, se trata de un binomio indisoluble; **Tlaseca Ponce y otros (1999)**, en el marco de un proyecto de investigación conjunto, recrean el saber de los maestros como saber de la formación docente; **Rosas C. (1996)** rescata la figura del maestro capaz de reflexionar sobre su práctica educativa, contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica, así como en otro texto (1999) analiza la forma como los docentes reconstruyen su proceso de formación, se apropian de su profesión y activan propuestas de

desarrollo profesional; **Lizárraga Bernal (1995)** reformula la práctica como articulación-síntesis de los sujetos y **Guzmán Félix, Camacho Morfin y Díaz Hernández (1996)** reportan el trabajo de investigación efectuado sobre la práctica docente a través de la reflexión de los docentes mismos. Por su parte, **Cárdenas Jiménez y otros (1996)**, en una revisión bibliográfica, analizan las aportaciones teóricas de varios autores que, a decir de ellos, conciben la formación desde la práctica.

La concepción de la docencia como *praxis* es la conceptualización desarrollada por **Yurén Camarena (2000:11-23)**, a partir, sobre todo, de las aportaciones de Sánchez Vázquez, en su obra *Filosofía de la praxis* (1980).¹³ La autora especifica que si bien la docencia es una actividad, no cualquier actividad constituye una *praxis*. Sólo se hablará de *praxis* cuando las acciones se dirijan a fines o ideales que se concreten en resultados reales, productos de una transformación, tal como apunta Sánchez Vázquez. La *praxis* supone, por un lado, una toma de conciencia, en tanto que los fines sólo existen como productos de la conciencia y, por otro, un elemento teórico, que alude al conocimiento de lo que se pretende lograr, de las condiciones en las que se ubica la posible transformación y de los medios para hacerlo.

La docencia, como *praxis*, significa una actividad consciente orientada a fines determinados que se concretan en una transformación de la realidad. La docencia se revela como una práctica profesional, en virtud de que, por un lado, se despliega en un ámbito laboral determinado y, por otro, requiere de determinados conocimientos y habilidades para su realización. A su vez, la docencia se encuentra inscrita en lo que denominamos de manera genérica “prácticas educativas”, cuya intención es la transformación del ser humano, esto es, la formación del sujeto.

La docencia, de acuerdo con Yurén Camarena, es la expresión de la dialéctica sujeto-objeto, entendida como movimiento en el que se supera la oposición de dos momentos:

El momento subjetivo (el de la conciencia de los fines que se pretenden lograr y de los conocimientos acerca de cómo lograrlos), y el momento objetivo (el de la actividad material que transforma la realidad). Dicho de otra forma, ni la pura teoría, ni la sola actividad conforman eso que llamamos “docencia”. El proceso por el cual ésta se constituye requiere de las medicaciones necesarias para lograr la unidad superior entre esos dos momentos. Esto significa que el momento ideal o teórico debe materializarse en una actividad que se ejerce

¹³ México, Grijalbo.

sobre una realidad que es independiente de la conciencia, utilizando medios o instrumentos objetivos y dando lugar a un resultado real.... Es decir, la actividad docente no sólo transforma al objeto al que se dirige la acción (el educando), sino al sujeto mismo que actúa como agente de esa transformación (el docente) (2000:13).

Para Yurén Camarena esa expresión dialéctica sujeto-objeto es el proceso mismo de constitución de la docencia, caracterizada por la creatividad. En este sentido y retomando nuevamente a Sánchez Vázquez, la autora puntualiza que la autocreación del hombre se da a partir de la *praxis* total, a partir de la solución de superaciones temporales e históricas, en donde las soluciones y los fines se revisan, se critican, se cuestionan, se resignifican y se transforman. Práctica docente no creativa se convierte en práctica burocratizada, repetitiva, reiterativa, esto es, deja de ser docencia desde el punto de vista de la creatividad. El desconocimiento de la creatividad en la docencia significa atentar contra su propia especificidad.

El texto de **Jiménez (1993)**, del que aquí retomamos sólo una parte —aquella relativa a la conceptualización de la formación— concierne a un trabajo de investigación en el ámbito de la escuela, cuyo objetivo era: “fundir en el mismo acto de formación, el ejercicio y el conocimiento, no sólo de los contenidos de la asignatura en cuestión, sino también el conocimiento del mismo grupo en cuanto tal, su funcionamiento, su manera de trabajar; en fin, conocer el proceso mismo de la formación llevada a cabo por ellos mismos” (1993:106).

De entrada, el trabajo se sitúa en el nivel de la clase, no con la intención de limitar la problemática de la formación escolar a ese espacio, sino con la de resaltar su importancia en el complejo conjunto del proceso de formación. Dos de los principios señalados por Jiménez (1993:109-110) son relevantes para el apuntamiento de la noción de formación:

En el mismo proceso de formación se llegan a ver las verdaderas posibilidades de cada uno de los agentes en su individualidad y también en la articulación de su acción con la acción de los demás para cumplir con los fines que tiene la escuela. Sobre la base de todas estas acciones promovidas por las nuevas prácticas metodológicas, los agentes participantes pueden intervenir en el proceso de trabajo en clase que han producido [...] pueden participar en las estrategias que hay que desarrollar juntos para llegar a propósitos comunes, al cambiar la esencia de su trabajo en clase de un “acto” de transmisión-asimilación de los conocimientos por un “acto” de creación, de producción, de nuevos conocimientos y también de autoconstrucción personal y grupal.

La autora adopta el término “estrategia” para referirse a la formación escolar como un arte análogo al del campo de las teorías en el arte de la guerra, mas la estrategia de la formación adquiere una especificidad de acuerdo con los objetivos y con los actores del proceso formativo. Desde aquí, la problemática de la formación se concibe como un proyecto a cumplir, pensando en un programa definido con antelación.

El término estrategia es utilizado con base en los planteamientos de Bourdieu, quien ocupa este concepto, entre otros, para analizar el rol de la escuela en la reproducción cultural y social en Francia.¹⁴ Señala este autor:

La idea de estrategia es esencialmente una especie de orientación de la práctica que no es consciente, ni siquiera calculada [...] y, a pesar de ello, es el producto de un sentido, sentido de un juego particular. La idea de que hay una lógica de la práctica de donde su especificidad reside sobre todo en su estructura temporal (citado por Jiménez:1993:111).

La estrategia a la que hace alusión la autora está inscrita en la problemática del sentido particular que se otorga a las prácticas de formación desplegadas en el aula por los agentes. Pone en evidencia tres tipos de relaciones: entre profesor y estudiante, entre estudiante y estudiante y, finalmente, entre estudiante, profesor y el saber. Es a partir de la articulación de estos tres tipos de relaciones que se posibilitará el conocimiento del mismo proceso de formación. En fin, la elucidación de las acciones de formación –señala la autora– no se agotan en la dimensión psicológica, sociológica o político-administrativa; se requiere un acercamiento multirreferencial para acceder al estudio de este tópico.

Bazdresh Parada (1998) recupera el papel de la práctica como elemento determinante en la formación, siempre y cuando aquella se vea acompañada permanentemente por la teorización, al postular que teoría y experiencia conforman un binomio indisoluble. Para este autor, el reto que enfrenta el proceso de formación es la articulación de estas dos dimensiones. La formación debe reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus múltiples dimensiones –política, escolar y áulica– incorporar la reflexión sobre la práctica a través de la indagación acerca de sus ámbitos y generar conocimiento con base en la experiencia empírica de los problemas prácticos. Sólo así se activa la posibilidad de integrar la teorización propia y las teorías externas a lo práctico (1998: 11).

¹⁴ Pierre Bourdieu (1987). *Choses dites*, París, Minuit.

Aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo”, propio del conocimiento derivado de las diferentes teorías. El tránsito de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio, a la reflexión teórica y de aquí a la definición de los cambios y propuestas de acción representa la posibilidad de articulación de estas dos vertientes.

Tlaseca Ponce y otros (1999) reportan un conjunto de trabajos derivados del proyecto denominado “Elaboración de propuestas pedagógicas. Un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente”. Se trata de una investigación centrada en la práctica y el saber de los maestros como saber de la formación docente, con base en un proceso dialógico que posibilitó la entrada a los mundos personales, en donde la escucha, la pregunta y el relato del otro cobraron un lugar relevante en la perspectiva de que la transformación se activa, justamente, a partir del reconocimiento de lo que somos como maestros. Es un reencuentro donde se reconstruye la experiencia personal y se elabora una propuesta pedagógica particular, que evidencia cómo cada maestro se ha venido pensando y piensa su accionar docente, sus preocupaciones y creencias sobre su ser docente (1999:34). “El saber se manifiesta la acción y el lenguaje del maestro y puede ser aprehendido cuando se reconstituye su unidad en la obra que reconocemos objetiva el acontecer del ser docente: la elaboración de la propuesta pedagógica” (1999:34), entendida como el proceso de constitución y devenir del ser docente, capaz de definir finalidades, preocupaciones éticas, acciones, estrategias y saberes que orientan su vida profesional.

El saber que construye el profesor es, particularmente, a través de su experiencia docente, revelándose ésta como un elemento originario, epistemológico y ontológico de la formación docente, lo que significa que es una manera de hacerse maestro, en la que el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad. De ahí que la acción docente constituye una forma originaria del ser docente y la primera definición de éste. Por otro lado, la experiencia docente en el proceso de formación es una condición para la reflexión de la acción relacionada con el ser docente.

El reconocimiento del maestro como sujeto que se posiciona, expresa los valores y orientaciones ético-pedagógicas que se manifiestan en una acción docente que lo identifica con su singularidad e historicidad, lo que aniquila el supuesto de pensar la formación docente como un proceso gradual y ordenado racionalmente sobre la base de dispositivos siempre externos al sujeto. Aprehender el proceso de formación –subraya la autora– significa comprenderlo como un proceso en el que el maestro acontece (1999:36).

Rosas C. (1996) reporta parte de una investigación en proceso, tendiente a analizar el problema de formación de los maestros en servicio en escuelas primarias del medio rural mexicano, a quienes se dirigen algunos de los programas de capacitación y actualización, con el objeto de apoyarlos para su mejor desempeño.

La autora esboza un panorama sobre la problemática general del campo de la capacitación y actualización de maestros, estableciendo que con estas denominaciones se designa la tarea mediante la cual las autoridades educativas hacen llegar a los profesores, la preparación necesaria para el desarrollo de los proyectos educativos nacionales. Por ello –puntualiza– la capacitación se ha convertido en una acción permanente, de gran trascendencia para el desarrollo del país.

Varias son las investigaciones que revisa la autora para dar cuenta de la situación de los maestros en servicio y de sus necesidades de apoyo y superación, que bien pueden tener como denominador común: la revelación de un maestro preocupado por la supervivencia de los suyos, como docente agremiado cuyo trabajo se encuentra frecuentemente condicionado a las negociaciones que se realizan en la cúpula sindical, como profesional devaluado que nunca está lo suficientemente preparado para ir a la vanguardia de los cambios, como el profesor aprisionado por la normatividad y la cultura escolar. Pero también, se le reconoce como el personaje imprescindible en la promoción de los proyectos educativos nacionales.

En el segundo apartado del reporte, Rosas C. caracteriza la heterogeneidad del problema de la capacitación y actualización de docentes, a partir de diferentes dimensiones: la formación inicial de origen, sus procesos de actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus relaciones con la comunidad y la naturaleza específica de la función docente que despliega cada uno. Las investigaciones efectuadas sobre calidad de la educación han detectado que no todos los maestros trabajan en las mismas condiciones y que aquellos que se ubican en zonas rurales e indígenas son quienes desarrollan sus prácticas en las peores condiciones pero, y al mismo tiempo, los que menos acceso tienen a los programas de actualización y capacitación.

En un tercer tópico, la autora revisa las respuestas que, a través de diversos programas articulados con la formación y actualización, el Estado ha ofrecido para avanzar en materia educativa, incluyendo el de Carrera Magisterial de 1993. Desde la posición de la autora, la mayoría de las soluciones puestas en práctica, reproducen “el esquema de cursos y materiales ofrecidos a los maestros para que cumplan con los nuevos programas, pero sin hacerlos partícipes ni del proceso de cambio ni del diseño del proceso de

capacitación, lo cual no disminuye la brecha entre lo que se espera de los maestros y el apoyo que se les ofrece mediante los cursos” (1996:154). Este esquema es criticado desde dos ángulos: en tanto que opera desde fuera de las escuelas, lo único que hace es reforzar el individualismo del trabajo de los docentes, quienes lo utilizan de acuerdo con sus criterios y posibilidades. Por otro lado, les impide prepararse para apropiarse de los cambios que se proponen porque éstos son operados, en ocasiones, a pesar de no ser bien comprendidos. Las acciones emprendidas dan cuenta de la ausencia de un esfuerzo por reconceptualizar de una manera distinta la función docente y, por tanto, las posibilidades y limitaciones de la actualización y la capacitación.

En la última sección, la autora recoge las aportaciones de algunas investigaciones sobre la vida escolar y el desempeño de los docentes, resaltando aquellas que conceptualizan las prácticas docentes de una manera particular: como conjunto de relaciones que la convierten en una realidad compleja y dinámica, conformada tanto por elementos objetivos como subjetivos (1996:157). De esta manera se reconocen diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro. Se trata de reconocer las prácticas en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia para volcarse después hacia ella con una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

Desde esta perspectiva –advierte la autora– se ha verificado que los maestros se constituyen en grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformación en torno a sus prácticas, rebasando las actuales nociones de capacitación y actualización. Se trata de un proceso de formación y no sólo de actualización y capacitación, en donde subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianidad, por parte de los mismos sujetos que la viven. Es a partir del conocimiento y construcción acerca de su práctica y de las dimensiones que la componen que existe la posibilidad de transformarla.

La potencialidad de reflexión y transformación de la práctica es susceptible de ser recuperada siempre y cuando se sitúe al docente como sujeto capaz de pensar, de analizar, de recuperar experiencias y materiales valiosos. De hecho, ésta ha sido la apuesta de muchos de los teóricos que trabajan esta temática, tales como Schön, Stenhouse, Hopkins, y Gordon Lawrence, entre otros.

En fin, el problema de la capacitación y actualización de los maestros no ha podido ser resuelto en el país, entre otras razones, porque se le sigue

ubicando en el plano de lo técnico, porque refuerza el trabajo individual, porque desatiende las necesidades específicas de los docentes según el ámbito en que trabajan, porque no fomenta una posibilidad de pensamiento crítico y responsable (1996:160-161).

En otro texto (1999), también parte de su investigación en proceso, Rosas C. remite a la formación no como el conocimiento especializado que se adquiere para ejercer una profesión, sino como un proceso en que los docentes no sólo adquieren conocimientos, sino que construyen el significado de su profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad. A esta elaboración, es lo que la autora denomina “concepción pedagógica”, en la que se entrecruzan múltiples factores y elementos y en donde la relación con el conocimiento constituye uno de los temas nucleares que determina fuertemente el desarrollo profesional de los maestros.

Destaca varios elementos involucrados en esta relación con el conocimiento: la apropiación del conocimiento normalista, la ruptura con el conocimiento especializado y la construcción de un nuevo conocimiento a partir de las prácticas educativas (1999:112).

1) *La apropiación del conocimiento en la formación inicial.* Aquí inician el contacto con el conocimiento especializado que los prepara para ejercer la profesión, conocimiento que ha estado marcado por una concepción técnica de la función docente. Al respecto, reporta la autora, la mayoría del profesorado concibe este saber como un saber acabado y son pocos los docentes que lo entienden como algo susceptible de reconstrucción, de recreación, justamente porque no fueron orientados en ese sentido. En el proceso de apropiación del saber de la formación inicial, la autora subraya varios elementos: la desvinculación entre teoría y práctica, una visión ingenua de la educación, el papel de las prácticas como reforzamiento de esa visión inocente, las formas de enseñanza caracterizadas por la disciplina rígida, entrega de trabajos, la discusión y el dictado, entre otras. Sintetiza la autora que los maestros aprendieron –tal como lo manifiestan los profesores– con saberes sobre la docencia y no conocimientos, en tanto que carecieron de contacto con los problemas reales. Para la autora, el conocimiento, tal como lo formula Villoro, no es un acto que se realiza de una vez y para siempre, sino que requiere de la vivencia de diversas experiencias susceptible de integrarse en una unidad. Lamentablemente –puntualiza– ni la profesión, ni la formación inicial, ni la práctica de los docentes están concebidas y orientadas para que logren integrar un conocimiento sobre la docencia y se conviertan en continuos estudiosos de la misma.

2) *El rompimiento con el conocimiento especializado*. Reporta Rosas C. que todos los maestros declararon que el despegue de su formación de maestros se ubica en el momento en que iniciaron sus prácticas profesionales y que fue aquí cuando distinguieron entre los conocimientos aprendidos en la escuela normal (considerados como teóricos) y los que fueron adquiriendo en la práctica. Es decir, se enfrentaron ante una realidad educativa que rompió sus saberes “teóricos”, convirtiéndose la práctica en el referente más importante para la construcción de su concepción pedagógica.

3) *La construcción de nuevos conocimientos*. Se refiere a la relación que establecen los profesores con el conocimiento, la cual se expresa en sus prácticas. Aquí se ubica lo que ellos denominan la construcción de “su propio método” para enseñar, para sacar adelante a sus alumnos, método nutrido de sus propias experiencias, no sólo de las que vivían como maestros en servicio, sino también de las que experimentaron a lo largo de su vida estudiantil. Los maestros también reportan aprender a través de sus conversaciones con los padres, directivos, administradores. Sin embargo, este conocimiento –limitado a un saber hacer– es de carácter fragmentario, porque no arriba al análisis y la explicación de los hechos educativos, tampoco al cuestionamiento de los principios en que sustentan sus acciones. Con base en la experiencia vivida con los maestros –asienta Rosas C.– se inició una relación con el conocimiento que suponía ya no tratar de aplicar lo aprendido, sino avanzar en una concepción pedagógica que cada uno iba construyendo, a través de la reflexión y la recreación de su práctica docente. Con esta visión, los profesores perciben la docencia no como el campo de aplicación, sino un campo de conocimiento que nutre su propia práctica.

Lizárraga Bernal (1995) sitúa la problemática de la formación de docentes en la práctica, entendida como una articulación-síntesis de los sujetos. Para este autor, la práctica tiene que ver con el pasado y el presente, porque es éste en el que se redefine para reactuar, posibilitando la formación del sujeto y la construcción de la sociedad. La práctica es, por ello, la crítica del presente y la posibilidad del futuro. Al ubicar la formación como proceso individual y colectivo, el sujeto como eje de relaciones, articula el circuito del pensar, teorizar y actuar. Con el pensar, el sujeto problematiza el presente social e individual.

Como reporte de una investigación emprendida en el área médica de la Escuela de Medicina y Homeopatía del IPN, **Guzmán Félix, Camacho Morfín y Díaz Hernández (1996)**, indagan a partir de la reflexión sobre la docencia en un proceso que vincula formación e investigación, en el que destacan las acciones de deconstrucción y reconstrucción del modelo do-

cente y la identificación de criterios pedagógicos para integrar la investigación a la docencia.

Cárdenas Jiménez y otros (1996) hacen una revisión bibliográfica de algunos teóricos del extranjero que, a decir de los autores, se inscriben en una perspectiva práctica y que coinciden en el rescate de las nociones de experiencia y la acción, con la intención de reposicionar las experiencias personales y profesionales y redimensionar al hombre desde contornos de corte ético-filosófico. Se trata de Bernard Honoré¹⁵ (1980), Gilles Ferry¹⁶ (1990) y Donald Schön¹⁷ (1994).

Respecto a Honoré, los autores puntualizan que en su abordaje sobre la formación, éste visualiza dos tipos de problemas: el vinculado con las visiones sobre la formación y el que tiene que ver con la práctica. Sobre el primero, se precisa que la formación es comúnmente entendida como una actividad organizada institucionalmente con fines específicos, con resultados esperados; por ello es vista desde la exterioridad y muy escasamente es conceptualizada como una característica propia de la persona, del interior del sujeto que aprende. El problema concerniente a la práctica alude a la inexistencia de método o métodos de formación que integran lo personal, lo social, lo institucional, así como el trabajo y la cultura.

Para este teórico, el conocimiento del proceso de formación parte de la experiencia y la interexperiencia, mismas que al relacionarse con los hechos, se problematizan y diferencian en el proceso de construcción de conceptos, en virtud de que las elaboraciones teóricas se alimentan de la interexperiencia. Por ello, la práctica se sitúa como punto de arranque en la experiencia y, el concepto, como la expresión de un resultado.

Algunas de las nociones privilegiadas sobre la formación destacan la significación concerniente a la profesionalización, la que, a decir de Honoré, prioriza la adquisición de técnicas específicas para la adaptación a una sociedad profesionalizada de acuerdo con las necesidades del mercado productivo, mientras que otras más le asignan el sentido de educación permanente, rescatando la vertiente personal, constructiva y creativa del proceso de formación.

En suma, la posición teórica de Honoré se funda en la consideración de un lugar y tiempo discontinuos, configurando la expresión formativa en un devenir imprevisible. Denomina formatividad a la dimensión del hom-

¹⁵ Cfr. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea,

¹⁶ Cfr. *El trayecto de la formación. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.

¹⁷ Cfr. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

bre relacionada con todos los hechos de la función de formación, en donde los cambios se expresan en el largo plazo y alude a su desarrollo personal y colectivo, fundado en la experiencia y en la reflexión. La actividad formativa activa todo hecho reflexivo, dando acceso a lo desconocido y a lo posible.

Ferry hace de la formación de docentes un tema central del campo de la educación. Para él, la formación es el trabajo que despliega el sujeto sobre sí mismo, es un proceso decidido libremente y deseado que se realiza gracias a los medios que él mismo se busca o procura. La formación es entendida, por tanto, como un proceso de desarrollo individual a través del que se adquieren o mejoran capacidades, se reflexiona y se trabaja para sí mismo en cuanto a situaciones, sucesos e ideas. Esta reflexión –señala el autor– sólo puede darse a partir de las interacciones. De ahí, tipifica tres modalidades de formación docente: formación doble, formación profesional y formación de formadores. La primera supone la atención tanto a lo científico, literario o artístico, como a lo pedagógico y lo relativo a la inserción institución. La formación profesional concierne al desarrollo de la personalidad profesional del maestro en lo que se refiere a su ser docente. La formación de formadores se inscribe en el marco de la preocupación por suscitar en los futuros docentes, los deseos e intereses por construir sus propios proyectos educativos, en donde las prácticas de formación se perciben como objeto de estudio y reflexión, a la vez que como experiencias que se viven en las instituciones formadoras.

En la formación de formadores, el autor establece tres modelos en función de la centralidad de su orientación: modelos centrados en las adquisiciones, en el proceso y en el análisis. En el primero, la formación tiende a privilegiar los resultados observables y medibles y se basa en posiciones conductistas, propias de una lógica externa; la práctica es entendida como una aplicación de la teoría. El de procesos atiende al desarrollo personal con base en experiencias y actividades individuales y grupales en el campo profesional personal, promovidas por los formadores; la práctica constituye un proceso transferencial en el que el saber y el saber hacer configuran una experiencia que posibilita la aprehensión de otras situaciones. El modelo que releva el análisis se basa en lo impredecible, lo inesperado y en lo no controlable, propio del proceso de formación de sí mismo. Es el trabajo –dice el autor– de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad y requiere el análisis de las situaciones, de las apariencias, las concreciones de la realidad; la teoría y la práctica se vinculan en un proceso de regulación, en donde la práctica no se entiende como formadora sino sólo a partir de una reflexión teórica y, por su parte, la teoría es irrelevante sin las condiciones de la práctica.

Por último, destacan los intérpretes, Ferry apunta que si la práctica no es generadora de teoría por sí misma, es importante cuestionar qué se entiende por formación teórica. El autor destaca cuatro enfoques sobre la formación docente: funcionalista, científico, tecnológico y situacional.

El funcionalista se funda en el análisis de las funciones de la escuela y la sociedad, es decir, en lo que la sociedad espera de la escuela; la preocupación aquí es la eficiencia técnica de la escolarización, eludiendo las dimensiones política y ética.

El científico toma como centralidad la forma de presentar contenidos disciplinarios y pedagógicos para intentar responder a los problemas que el futuro docente enfrentará en su práctica. Los contenidos son conceptualizados como mediaciones capaces de visualizar los elementos que confluyen en el hecho educativo.

El enfoque tecnológico prioriza la mirada instrumentalista, al preocuparse por generar y mejorar las condiciones en que ocurre el aprendizaje, en el supuesto de que los apoyos tecnológicos garantizan, por sí solos, una mejor formación.

Por último, el situacional suscita una formación que relaciona al futuro maestro con sus propias experiencias educativas, es decir, con su propia formación, posibilitando el enriquecimiento y la elaboración de sus experiencias y la relectura de las situaciones educativas. El eje central es el desarrollo de la capacidad de análisis, de observación, de escucha y de interpretación.

Las aportaciones de Ferry consisten en valorar el compromiso y la responsabilidad del sujeto que se forma a partir de las reflexiones de su propia práctica, lo que implica el descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus carencias, de su contexto y su interacción con los otros. De ahí que se pronuncie por la formación como un proceso interior del sujeto y, por tanto, como el promotor privilegiado.

Donald Schön, el último autor trabajado aquí, privilegia la formación de profesionales para la práctica en contra de la tan reiterada racionalidad técnica, apostando a lo que denomina *el practicum reflexivo* y apoyándose en la tutoría como estrategia que promueve la reflexión en la acción.

La crítica a la racionalidad técnica descansa en el cuestionamiento que se postula sobre las bondades de la formación teórica y práctica, basada en la investigación. Para Schön, estos saberes no garantizan la resolución de problemas imprevistos que se enfrentan en la práctica. Contrariamente, la formación de profesionales para la práctica tiende hacia la adquisición de los elementos básicos para una práctica eficaz y ética, fundada en el conocimiento y aplicación de la teoría y la práctica para resolver esos problemas

singulares e inesperados, en donde la aplicación de reglas establecidas no funciona.

El *prácticum reflexivo* alude al conocimiento de la práctica y su problematización a través de la observación y la reflexión en la acción desde una mirada dialéctica que posibilita la conjunción de saberes, habilidades, sensaciones, reacciones y construcciones creativas. La reflexión-acción se sustenta en una posición constructivista de la realidad, en donde el profesional práctico interviene como sujeto activo, innovador, creativo, estructurando y desestructurando. La relación entre tutor y futuro profesional, mediada a través de la tutoría, constituye un elemento del diálogo y reflexión permanente entre ambos. Se deduce que la formación de docentes desde el *prácticum reflexivo* implica comprometer a los futuros docentes en la reflexión de su formación.

LA FORMACIÓN COMO FORMACIÓN INTELECTUAL

Aun cuando esta categoría había sido desarrollada incipientemente en la década anterior y se encontraba como preocupación temática en varios textos, en la presente sólo fue retomada por algunos autores: uno, siguiendo la tradición gramsciana y ubicando al docente como intelectual (**García Martínez, 1998**); el segundo, con base en una crítica a la tendencia actual de la formación utilitaria y pragmática, impulsada desde las políticas educativas actuales (**Piña Osorio, 1993**); un tercero, a partir de una crítica a las visiones ingenuas, simplistas y aforistas de la modernidad (**Carrizales Retamoza, 1993**); otro más, desde la perspectiva del análisis de los posgrados en educación y su papel en la formación intelectual (**Díaz Barriga, 1995**); **Miranda Firó (1999)**, desde la formación de pensadores, **Didriksson (1997)** desde el rescate del profesor como intelectual y, finalmente, aquel que alude a la formación como potenciación del pensamiento crítico (**Anadón, 2000**).

García Martínez (1998) elabora un ensayo sobre la concepción de los intelectuales y su papel en la sociedad, desde la aproximación gramsciana. Inicia, retomando a Marletti, con un análisis de dos de los significados del término “intelectual”, el primero de orden económico y el segundo más vinculado a lo político y literario. Para Marletti y haciendo alusión al primer significado, “intelectual” representa una categoría particular que se caracteriza por la instrucción y la competencia científica y técnica y comprende a aquellos que despliegan prácticas profesionales especializadas; pero también se aplica a los escritores, artistas, científicos, investigadores que han

adquirido una autoridad e influencia en el espacio público, en tanto acepción correspondiente al segundo significado. Con Gramsci, acuerda el autor, que todos los hombres son intelectuales, pero que no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales, en tanto que estos últimos desempeñan un papel definitivo en la producción y en la reproducción de la vida social.

En la formación del docente como intelectual, la escuela –normal o universidad– ocupa un lugar determinante en el despliegue de la función hegemónica, “en el marco de una política educativa debidamente planeada, calculada y puesta en operación por medio de un complejo organizacional e institucional, que hace factible una reproducción ideológica” (1998:98) a través de la “producción” de profesionales de la educación que el sistema requiere. Uno de los elementos a destacar es que frecuentemente el profesor –en el marco de sus prácticas educativas– o del futuro profesor –como estudiante, en su formación inicial– no es consciente de la ideología de la que él mismo es portador y menos aún de su reproducción a través de los discursos culturales; es decir, en este caso, los profesores suelen apropiarse, de manera frecuente, acríticamente de posiciones que deliberadamente no han asumido y que expresan en sus prácticas y discursos cotidianos, en sus relaciones al interior de la institución y en el entorno social en que se sitúan.

La formación de sujetos constituye, por tanto, un problema complejo si aceptamos que el profesor ocupa un lugar central en la reproducción de la ideología dominante, ya sea para propiciar el desarrollo de un orden social democrático y participativo o bien para favorecer las desigualdades y el autoritarismo. La formación de profesores se inscribe en la formación de sujetos y ocupa, en consecuencia, un lugar estratégico por su impacto en el conjunto de la sociedad. La tarea consistirá en la formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos y comprometidos.

Juan Manuel Piña Osorio (1993), en un texto sobre el trabajo intelectual, retoma la problemática de la formación, entendida como formación intelectual, frente a la formación instrumental de los profesionales en cualquier disciplina y, particularmente, los de las disciplinas humanas y sociales, en el marco de lo que él ha denominado la crisis de la artesanía intelectual.

El elemento generador de su pensamiento se centra en torno al debate que desarrolla a partir de la exaltación de la formación instrumental y la subestimación de la comprensión teórica. Considera que el mercado de trabajo y las prácticas profesionales que ahí se despliegan han devenido en un “acontecimiento incuestionable y un argumento contundente” en la orientación de la formación profesional, donde la voz de los empresarios y

de los empleadores que reclaman la especialización del saber, usualmente de tipo técnico, es lo relevante. Se deja, en consecuencia, de lado la comprensión de lo social, la explicación de las causas de un determinado fenómeno y se destaca la conformación de un perfil que satisfaga los requerimientos de la sociedad actual. Se trata entonces de la exaltación de la funcionalización de la formación profesional conforme a las exigencias operativas, inmediatistas y prácticas de las diversas profesiones.

El autor reconoce que, de manera genérica, la formación imperante en las instituciones de educación superior presenta frecuentemente un desfase entre el saber teórico y el saber-hacer demandado por el mercado, pero que a pesar de ello, creer –como lo creen muchos políticos e incluso académicos– que la solución radica en orientar la formación hacia lo instrumental, lejos de solucionar el problema, genera la descomposición y la suplantación de una formación profesional por una formación técnica.

El autor considera la formación profesional como una formación que incluye tres niveles diferentes, gracias a los que se posibilita tanto la incorporación del profesional al mercado de trabajo como la reflexión sobre su particular situación individual y social. Es esta formación profesional una ejercitación de la artesanía intelectual, entendida como recreación, creatividad y juego intelectual, pero es también la dedicación y la pasión por el trabajo intelectual, por la profesión.

Entendemos por formación profesional a la serie de conocimientos que conforman el cuerpo de una determinada disciplina, así como los correspondientes a otras y que le sirven como complemento. Estos saberes son de tipo reflexivo, de lo que se conoce como “cultura general” o de “cultura formativa” (el conocimiento de los textos representativos de los autores clásicos, del contexto en que se movieron, de la relación con otros autores y otras disciplinas), hasta de saberes particulares importantes para la formación específica (la elaboración de ensayos, la capacidad para expresar las ideas...) y finalmente la formación en la especialización y, por tanto, en la instrumentación de los saberes (1993:36).

La artesanía intelectual, a la que hace alusión Piña Osorio, supone una comunicación con los textos, una reflexión y una producción permanentes. Aquí, el profesional controla su proceso de trabajo, sus herramientas e incluso puede contemplar sus productos, a diferencia de la formación tecnológica, en la que se prioriza el saber-hacer con base en la aplicación de técnicas y en donde el artesano se convierte en obrero, en tanto que no controla su trabajo, sus instrumentos, ni su producto, porque trabaja para

otro. Se trata de una forma de trabajo en la que la imaginación, la creatividad y el ingenio desaparecen. Formar a los profesionales como técnicos sociales es:

[...] eliminar el sentido humanista en aras de la eficiencia productiva que el mercado de trabajo demanda [...] es desnaturalizar la formación profesional [...] Si asumimos como necesaria la formación en la artesanía intelectual, entonces la preparación específica tiene que ahondar en las lecturas, en la preparación constante de la escritura [...] (1993:37).

En fin, señala Piña Osorio, que es importante reivindicar la artesanía intelectual como una forma de vida que permite detener la tecnologización de la vida social y de la vida académica universitaria, pero que la formación en esta artesanía intelectual sólo es posible si se aceptan dos cosas:

- 1) Que la formación en la artesanía intelectual requiere de condiciones sociales de producción y de vida en un contexto determinado y que ante los embates de la actual burocracia sólo será posible emprenderla con los estudiantes que se interesen por ello.
- 2) Que una tal formación sólo es posible si los académicos se asumen y viven como artesanos (1993:39).

Carrizales Retamoza (1993), por su parte, abre el debate sobre algunas de las visiones sobre la formación y el porvenir de ésta en el marco del pensamiento educativo moderno, a partir de una crítica a lo que él denomina “las visiones primaverales de la formación”, basándose, para tal efecto, en el optimismo pedagógico, anclado en las concepciones desarrolladas desde el siglo XII por Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbert, Kant, Dewey y Kerschensteiner, entre otros. Enfatiza el autor que éstos, junto con otros teóricos, cimentaron los anhelos idílicos de la formación, otorgándole una fe insospechada a sus posibilidades de cambio y desarrollo y generando una cultura pedagógica basada en aforismos, antinomias y paradojas.

Estas visiones primaverales, no homogéneas y expresadas en múltiples contribuciones de los teóricos, comparten el elogio a la razón en cualquiera de sus dimensiones –éticas, estéticas, intelectuales, técnicas y políticas–; sin embargo, a pesar de las diferencias, el consenso se construye con base en la ausencia de análisis de significados. En la temática de la formación –enfatiza el autor– se ha vinculado el presente con el porvenir, se han integrado la crítica y la apología a las diversas dimensiones, convirtiéndola en el signo clave del pensamiento moderno.

En la actualidad, la primavera de este pensamiento subsiste, aunque con anhelos menos ingenuos y más cautelosos, perdiendo con ello la fascinación que provocaba. La formación docente, entendida como formación intelectual debe ser cuestionada:

Cómo formar para el aquí y el ahora sin dejar de pensar en el porvenir. Cómo vincularse con los signos éticos y estéticos con tolerancia y respeto, sin la soberbia que le ha caracterizado. Cómo reconocer que no todo lo tiene claro, que ella misma ha tenido y seguirá teniendo zonas oscuras que requiere indagar. Cómo sintonizar con la velocidad sin dejarse absorber por ella. Cómo reconocerse multicultural y no uniforme. Y, cómo reconstruir sus anhelos sin la nostalgia primaveral y, sin tampoco, instalarse en el excesivo elogio de lo posible (1993:31).

Díaz Barriga (1997) analiza el problema de la formación intelectual en el marco de los posgrados en educación. Como arranque, plantea una premisa: la escasez de trabajos de investigación sobre los posgrados en educación y la carencia expresada, en estos escasos productos, sobre la problemática de la formación intelectual.

La hipótesis que apunta el autor es que si bien ha habido un crecimiento espectacular de los programas de posgrado en educación, éste no ha venido acompañado de un proceso de maduración y consolidación de las ciencias de la educación, comparable al de otras disciplinas humanas y sociales, esto es, en nuestro país, el campo de la educación se manifiesta débilmente configurado desde el punto de vista teórico y, por tanto, todavía vulnerable. Entre las razones que aduce Díaz Barriga, para explicar la situación, se encuentran (1997:70-72):

- a) El impacto de la globalización económica en el ámbito universitario. Mientras en el primer mundo, los profesores cuentan con doctorado, en México, la mayoría sólo tiene estudios de licenciatura, condición que ha ejercido una presión para el acceso a los posgrados.
- b) Los programas de estímulos al rendimiento académico, instaurados en educación superior igual que en básica, tienden a presionar hacia la obtención de grados académicos, obligando a que algunas instituciones de educación superior, incorporen estudios de posgrado en educación por su bajo costo, igual que los de humanidades y sociales.
- c) La cantidad de profesionales provenientes de diferentes campos disciplinares que ejercen en el ámbito de la educación. Para ellos, los posgrados en educación representan una opción capaz de apoyarlos en

la resolución de los problemas que enfrentan en la enseñanza, lo que ha venido ocasionando que estos programas manejen contenidos educativos, correspondientes a los de licenciatura. Aquí se incluirían también los egresados normalistas, quienes prefieren optar por posgrados universitarios, cuenta habida del deterioro del subsistema de educación normal.

- d) El crecimiento de las instancias de investigación educativa, al convocar a los académicos a realizar estudios de posgrado en educación.
- e) El desarrollo del campo de la educación a través de las licenciaturas, considerando la creación del posgrado como un proceso institucional evolutivo.

Un rasgo entonces que caracteriza la creación de los posgrados es su relación con alguno de estos indicadores y su desvinculación con el desarrollo teórico del campo educativo. No se establecieron para profundizar, especializar una línea específica, una formación previa, sino para incorporar a otros profesionales que se desempeñan en este ámbito.

Una de las tipologías enunciadas por Díaz Barriga sobre los posgrados de educación es aquella que diferencia los de orientación instrumental (problemas técnico-pedagógicos, organizacionales, de evaluación) y los que buscan una conformación intelectual del alumno. En las evaluaciones efectuadas en ambos tipos, no se recoge lo que el autor denomina “la formación intelectual” o la “formar intelectuales”.

En el posgrado, la formación intelectual se configura a partir de la situación de conflicto que se genera entre (1997:73):

- a) Los posgrados surgidos no como preocupación por el desarrollo de la disciplina a nivel institucional, lo que obliga a contratar plantas académicas no vinculadas con los problemas educativos.
- b) La ausencia de claridad respecto de los problemas centrales en la formación de sujetos en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación.
- c) La heterogeneidad de formación académica inicial de aquellos que acceden a estos programas.
- d) La falta de tradición en el campo de la educación. Si la investigación reclama rigor en cualquier campo, en el de educación, se tiende a privilegiar lo formal sobre el rigor, la originalidad y flexibilidad.

La pregunta es cómo generar condiciones que posibiliten una sólida formación en educación a sujetos que provienen de muy diversas formaciones

de origen, aceptando la débil constitución conceptual y la ausencia de tradición, así como la carencia de líderes académicos, de intelectuales que problematicen el campo.

Díaz Barriga asevera que la formación conceptual es una tarea compleja que enfrenta diversas dificultades, entre las que destaca, en primer lugar, la complejidad de la formación en ciencias sociales porque supone reconocer al hombre, al mismo tiempo que recocerse como hombre y apropiarse de las problematizaciones que la humanidad ha planteado a lo largo de la historia. La consolidación de un sujeto en las ciencias sociales toma mucho tiempo y esfuerzo, en tanto que sus resultados no se pueden plantear a corto plazo, de manera inmediatista. De ahí que los indicadores establecidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o por otros programas de evaluación se hayan anclados en lógicas y estrategias formales, dejando a un lado el análisis de la formación intelectual de los sujetos. La formación intelectual, entendida como saber pensar, saber problematizar, saber interrogar, representa la gran tarea de los posgrados, los cuales muy frecuentemente ofrecen respuestas, pero no conducen hacia la indagación, el análisis, el examen, el cuestionamiento.

El problema se acrecienta cuando se trabaja con estudiantes que provienen de los campos matemáticos, biológicos y físicos que no cuentan con una cultura básica en ciencias sociales, porque entender las ciencias sociales es entender que en ellas existen alternativas lógicas diferentes y contradictorias.

En otro punto, el autor se pregunta si la formación para la investigación es la única opción válida en las maestrías en educación. La respuesta a esta pregunta ha estado –asienta Díaz Barriga– determinada por las orientaciones del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) y del SNI, los cuales habían venido sobredimensionando la investigación, aunque en la actualidad, el primero reconoce tanto las maestrías de investigación, como las profesionalizantes (1997:74-75).

En el caso de la UNAM, se reconoce el valor diferencial de las orientaciones de los estudios de maestría: la investigación, la profundización de un campo de conocimiento y la formación en habilidades técnico-profesionales. Este reconocimiento no tendría por qué aminorar el rigor académico, en tanto que la formación conceptual es indispensable no sólo para emprender labores de investigación, sino igualmente de intervención.

Por otro lado, la formación de investigadores en educación constituye un desafío que en la actualidad expresa la problemática de la estructura epistemológica de las ciencias de la educación y de las contribuciones provenientes del exterior, de otros campos del saber. De ahí se deriva el problema de las metodologías, que aunque comúnmente se manejan como

“cuantitativas o cualitativas”, el asunto es sumamente complejo. La formación en investigación en los posgrados deviene una situación crítica si lo que se pretende es impulsar el rigor académico, la investigación, la capacidad de interrogación y la resolución de problemas.

A fin de cuentas –concluye el autor– la exigencia académica de los múltiples posgrados en educación es diversa y manifiesta la debilidad del campo, sin que se cuenten con elementos para definir los aspectos sustantivos que reclamaría una formación intelectual en educación.

Didriksson (1996), después de esbozar el escenario actual de la educación superior en el marco de la revolución informática y de la baja calidad de la enseñanza, sitúa al profesor universitario en la docencia y su papel en formación de las nuevas generaciones y en la transmisión del conocimiento. Apunta que la docencia ha sido valorada como ineficiente e ineficaz y que las condiciones de trabajo y formación profesional se han venido deteriorando visiblemente.

En este marco, el autor enfatiza la distinción entre información y conocimiento, para caracterizar la envergadura de la empresa académica, es decir, su proceso organizativo y pedagógico, de producción y circulación de conocimiento, el impacto de éstos en la información, la relación de este proceso con la economía y la sociedad, pero igualmente la transferencia de conocimientos a nivel mundial en el trabajo y la producción, para poder dar cuenta de las especificidades del trabajo docente universitario. Por ello, el conocimiento no sólo incluye información, sino la generación de su producción, transmisión y difusión. Aquí lo importante –asienta– es quién produce el conocimiento. En el centro de este proceso está el profesor, pero como ese profesor actualmente es ubicado en un papel secundario frente a lo instrumental y la administración, se puede plantear la existencia de una situación crítica, caracterizada por la pérdida del valor social de los conocimientos que se producen y se transfieren por el sistema educativo y por las limitaciones en la obtención de habilidades de pensamiento creativo y crítico. Por ello, asienta Didriksson, es imprescindible reevaluar el papel del profesorado.

Al profesor, al nuevo académico universitario, hay que reconstituirle el espacio de poder que ha perdido, “lo cual significa el control de las condiciones sobre las que desarrolla su trabajo, y una reconceptualización de su papel social como intelectual y hacedor de enseñanzas”. Esto supone, entre otros elementos, una instancia de resistencia y construcción, frente al relegamiento a ámbitos instrumentales que limitan las posibilidades del discurso crítico y de la creatividad y que obstaculizan una práctica social no instrumenta (1996:195).

El docente del futuro requiere reconstituirse para enfrentar las tendencias vinculadas con la dinámica de la reorganización de la educación superior, como el acrecentamiento de la administración académica y la burocracia. Otra tendencia es la erosión de la autonomía a través de la diversificación de las fuentes de financiamiento y de la importación de políticas externas a las universidades, el establecimiento de estándares de calidad, mecanismos de evaluación, etc. A partir de estas tendencias, que no son todas, se ubica el debate en la reformulación del estatus y de la naturaleza del trabajo del profesor en las reformas académicas. La tesis del autor es que “la reconstitución del profesor del futuro dependerá de la formulación de una política alternativa de educación superior” frente a las políticas portadoras de una racionalidad tecnocrática o de pedagogía administrativa (1996:196).

La concepción del profesor como trabajador del conocimiento, del profesor como intelectual permite especificar el nuevo perfil del docente, en donde la categoría de intelectual implica una sustentación teórica para el análisis del trabajo docente bajo la forma de tareas del conocimiento. La categoría de intelectual posibilita igualmente la clarificación de las condiciones materiales e ideológicas propias de su hacer.

El docente como intelectual es el trabajador que desarrolla una disciplina en relación con valores del conocimiento y la superación de sus estudiantes. El docente como intelectual legitima su práctica social en el desarrollo de la concepción y ejecución de sus labores académicas. De ahí que toda formación docente no puede reducirse a un entrenamiento de habilidades prácticas, sino a su formación y participación en ese conjunto articulado de tareas.

Finaliza Didriksson señalando que a medida que se avance en la reconstitución del espacio integral del profesor, más podrá revitalizarse la educación superior pública como un espacio fundamental de la democracia (1996:197).

Anadón C. (2000) puntea, en el marco de un espacio de investigación y desde una “epistemología crítica”, el proceso de construcción del docente, del sujeto, como portador y a su vez constructor de nuevas realidades y de sí mismo, considerando que el desarrollo de la capacidad de pensar constituye el punto nodal en la formación de profesores y de formadores. Su preocupación es potenciar la racionalidad crítica:

[...] entendida como la capacidad de pensar y actuar críticamente, pero a la vez de forma propositiva y transformadora; la autonomía profesional, que le permita tomar sus propias decisiones sin menoscabo de incorporarse a tareas de carácter colectivo; su imaginación y su voluntad de ser un sujeto con de-

seos, aspiraciones, expectativas [...]; la capacidad de pensar la realidad para incorporar lo indeterminado [...](2000:65).

Para la autora, la formación es un problema que no solamente no ha quedado resuelto desde la práctica, sino que tampoco desde la teoría. Para ella, la noción de formación es más amplia, profunda y compleja que la de educación. Apunta que un elemento central para entender la formación, es reconocer la realidad como histórica y socialmente construida, desde una perspectiva de lo posible. De ahí que sea necesario lograr en los profesores, la conformación de un pensamiento no paramental y la toma de conciencia, entendida como la capacidad para colocarse frente a sus circunstancias y reconocer las posibles opciones.

Saber pensar, como tarea de la formación, es más que posibilitar una sólida formación teórica, es también una formación epistemológica-teórica, capaz de recuperar la dimensión filosófico-reflexiva del conocimiento y del papel del sujeto como profesional de la docencia.

Si aceptamos que la docencia es una tarea múltiple y no exclusivamente la enseñanza, y que está atravesada por diversas dimensiones, debemos reconocer el alto grado de indeterminación y de imprevisibilidad que la caracteriza y, por tanto, apuntalar como compleja toda acción formativa.

Como reflexiones derivadas de la experiencia de la investigación desarrollada con académicos de la UPN, Anadón subraya el buen nivel de criticidad y de análisis de la realidad que éstos promueven y por ello la posibilidad de incorporar lo indeterminado, lo que todavía no es, pero puede ser a través de sus acciones, constituyendo espacios de acción colectiva que permitan la transformación del quehacer universitario.

Miranda Firó (1999), en una reflexión sobre la formación en el pensar, retoma a Heidegger para aludir al proceso del pensar mismo como dimensión de la formación. De acuerdo con Heidegger advierte que hay diversos caminos para abordar “el pensar”. Por un lado, la acción que se designa como pensar, entendida como aquella que se despliega cuando se piensa, distinguiéndose de otras acciones que realiza el hombre; por otro lado, la forma como se concebía tradicionalmente el pensar, porque el hombre y el pensar son históricos, en tanto que al pensar el hombre se transforma. Otra forma de acercarse al pensar es la que refiere a las condiciones que se requieren para la realización del pensar, tales como la disposición individual y aquello que convoca al sujeto a pensar.

Para Heidegger se piensa *en orden a* lo gravísimo, porque pensar lo gravísimo significa pensar en aquello que lo gravísimo nos da qué pensar. De ahí que pensar, asienta la autora, es sacar, meditar y reflexionar sobre lo

profundo, eso que escondemos, lo que nos molesta, nos hiere, lo que puede causar la muerte y, al pensarlo, el pensar se configura como una actividad de vida o de muerte. Es de vida porque a través del pensar nos creamos como hombres, y es de muerte, porque puede desaparecer el hombre libre que hay en cada ser humano.

El pensar en sí mismo –postula Heidegger– es un camino, la única manera de corresponder a este camino es la de seguir estando en camino. Estar caminando por el camino para construirlo, esto es una cosa. Otra cosa es pararse junto al camino quien procede de cualquier dirección, para mantener una conversación sobre los diversos tramos del camino, los anteriores y los posteriores, sin son diferentes entre sí, y en qué medida, y si acaso en su diferencia hasta son incompatibles, a saber, para todo aquel que nunca camina por el camino, si se apresta a caminar por él, apostándose, en cambio, fuera del camino para representarlo solamente y hablar acerca de él (citado por Miranda Firó, 1999:47).

La posibilidad de iniciar los caminos del pensar es la posibilidad de formar pensadores, pero como el pensar se aprende exclusivamente en el pensar mismo, no se puede encontrar un camino si no se inicia la búsqueda, fundada en la intención de hacerlo. Para Miranda Firó, la formación de docentes equivale a la formación de pensadores, de seres pensantes, posición que es muy ajena a la de formación de técnicos en educación. Formar pensadores es una forma de entender la formación de hombres libres, la formación que cultiva la forma humana, entendida como acto libre del hombre a partir del cual se convierte en un actor que da forma a su forma humana. Frente a la enajenación emerge la recuperación, gracias a la cual el hombre asume su poder de elección y de decisión libres.

Las tareas de la formación son, en consecuencia, las grandes tareas del hombre: pensar-se como alguien distinto a los animales, porque él puede producir cultura; ver-se en la forma que se le está ofreciendo; tocar-se para darse cuenta de la inercia; hacer-se porque las máquinas y las tecnologías le están ganando; cultivar-se porque la civilización lo está modernizando; reconocer-se porque en lo que le presentan, él no aparece y apasionar-se por la vida porque ésta ya no le significa más que subsistencia (1999:51).

LA CENTRALIDAD DEL SUJETO EN LA FORMACIÓN

Varios autores analizan la formación centrandó el debate desde la perspectiva del sujeto. El sujeto constituye la categoría central a partir de la que se

entretejen los elementos conceptuales desde los que se convoca de cara a la polémica de la formación. Aquí se excluyen los trabajos de Yurén Camarena, no porque en sus aportaciones el sujeto no asuma una centralidad, sino en virtud de que sus contribuciones al debate quedan incluidas en otros apartados de este texto.

El sujeto constituye el punto de partida y de retorno, el punto de reencuentro y de distanciamiento, el núcleo de reflexión y de cuestionamiento, el referente de ubicación histórica, social, ético-política, igual que el referente relacional, de subjetividad, de ruptura, de construcción, de esperanza. Pero, ¿de cuál sujeto estamos hablando?: ¿el de la filosofía, el de la psicología, el del psicoanálisis, el de la antropología, el de la sociología, el de la psicología social, el de la historia?; ¿cuál es su campo de especificidad?

Las investigaciones aquí agrupadas no siguen el derrotero de una pista disciplinar puntual o de algún clásico o contemporáneo específico, sino que, si bien retoman ciertas categorías de inspiración filosófica, psicoanalítica u otras, configuran una mirada enriquecida e intersectada, en donde se entrecruzan y confluyen nociones provenientes de diversos lenguajes disciplinares tales como el social, el humano, el educativo y el psicoanalítico: **Cantón Arjona (1997), Tlaseca Ponce, Tepos Amaya y Rodríguez Mc Keon (1999), Ramírez (2002).**

Cantón Arjona (1997) desarrolla un amplio y profundo trabajo de reconstrucción y elaboración sobre la formación de docentes, con base en un proyecto de investigación que atendía simultáneamente dos líneas: la experiencia de formación de docentes y la construcción de un discurso teórico y metodológico. Privilegia algunas categorías sociales y psicoanalíticas, de inspiración lacaniana, igual que otras provenientes de las aportaciones foucaultianas, hegelianas y heideggerianas, a partir del reconocimiento de la subjetividad y del particular, como campo del sujeto y elemento estructurante del trabajo.

Entre los objetivos de este proyecto –incide la autora– sobresale aquel que corresponde a la recuperación de la formación de los maestros en servicio, en el marco de la Universidad Pedagógica Nacional, así como de los elementos conceptuales y metodológicos articulados con la potencialización de su práctica profesional. Para tal efecto, el posicionamiento de la autora se puntualiza muy claramente, al establecer que se trabajaría a partir de la preposición “con”, al colocarse ella misma en una situación de trabajo “con” el profesor.

Entre las categorías elaboradas resaltan tres que, de manera sintética, fueron construidas como a continuación se establece: el sujeto, el particular y lo *individualcolectivo*.

En cuanto al sujeto, Cantón Arjona pregunta al psicoanálisis –como otros psicoanalistas– si la formación es posible. Para ello construye vías derivadas de la teoría lacaniana alrededor de tres elementos: el sujeto y su constitución, la función paterna y la acción del sujeto respecto de lo que desea y ha explicitado, recobrando el modo de elaboración sostenido “en el repliegue antes mencionado: el del significante sobre sí mismo para, a partir de él, elaborar, construir, transformar y/o concluir sobre la significación de un enunciado” (1997:26).

Recupera “el rozamiento del rizo” de Lacan, para comprender la elaboración del sujeto, realización posible sólo en función del Otro, distinto del otro. El Otro es aquel a quien se supone depositario del saber y a quien se dirige el sujeto en emergencia para reconocer su estilo de relación con él. La emergencia como sujeto es posible a través de una posición de “desposeimiento” de los saberes acabados que se definen en el ser y que generan el no-ser. Es desde el no-ser y en no-saber que habla el sujeto –el sujeto inconsciente. Este planteamiento deriva en el trabajo de “uno a uno”, “caso por caso” (1997:28), en oposición a las lógicas y programas institucionales, modelados con perspectivas homogeneizantes sobre la base de suposiciones generales.

De Freinet recoge la preocupación por el descubrimiento del interés en el niño a fin de conducirlo respetuosamente hacia el logro de aquello que ese interés le marca para derivarlo, en el caso de los docentes, hacia la recuperación de la práctica y la experiencia en la determinación de su interés y en la escritura, como momento de detención, reflexión, conclusión y objetivación de la práctica, en tanto medio para su transformación. Desde esta lógica, la formación de maestros recae en la concepción del trabajo como un eje de la relación social y de la constitución del sujeto. Al transitar de la oralidad a la escritura, el maestro estaría en condiciones de formarse en la legitimación y autorización de su práctica para compartirla con los otros.

La construcción conceptual sobre el sujeto parte de ubicarlo como una producción cultural, entendida como “creación de un concepto, de un objeto que genera la posibilidad de un nuevo espacio de elaboración y discusión” (1997:50). Esta primicia obliga a recrear su historia y la de sus relaciones como concepto generador del campo de la subjetividad.

Después de revisar la herencia renacentista en torno al sujeto, Cantón Arjona recupera el sujeto hegeliano, aquel necesitado de saber y buscador de este saber sobre sí mismo, que en su recorrido conforma la fenomenología del espíritu, al convertirse en productor de conocimiento sobre sí. El sujeto se constituye como sujeto en este camino de construc-

ción de su saber sobre sí y de los desplazamientos que despliega en la relación dialéctica sujeto-objeto. Se trata de un sujeto en movimiento, en el que a través de un proceso de formación y acción transformadoras despliega –como puntualiza Sánchez Vázquez– una *praxis* productora de “objetos materiales” (1997:68). El sujeto hegeliano también es un sujeto ético, quien a través de la *praxis* transformadora, se expresa en su particularidad como sujeto.

Mientras que el sujeto hegeliano sabe lo que dice y quién lo dice y, por tanto, es un sujeto de la voluntad y la razón, el sujeto lacaniano es el sujeto del inconsciente, que habla, pero no sabe qué habla ni qué dice en ese hablar, o sea, es un sujeto lisiado y eliminado de la cadena significante, donde se sitúa el descentramiento del sujeto. Para Lacan el sujeto es “lo que un significante representa para otro significante. Es, pues, en esa cadena de significantes [...] en la que el sujeto emerge, deteniéndose en una significación y mostrando la estructura del sujeto en una discontinuidad [...]” (1997: 73-74).

El sujeto –estipula la autora– se define en su relación con el saber, en su insistencia en reconocerse donde no es, y es ahí donde se encuentran los significantes: el sitio del Otro, a quien se le conceden las identificaciones finales entre objeto y sujeto. La inscripción del deseo en el Otro, sienta las bases del trayecto analítico del sujeto, en el que la posibilidad de relacionarse con el deseo, es lo que lo funda como sujeto. De ahí que Cantón, retomando a Yurén Camarena, asiente que el desarrollo del sujeto es el propio proceso de formación en el que la negación, entendida como ausencia, falta o trasgresión, deviene en un movimiento en el que se incorporan nuevos significados a los significantes.

El sujeto de Cantón Arjona se funda en lo imaginario, que existe por el reconocimiento en el otro y en el Otro, el sujeto que no se posee pues no sabe de sí.

Es el sujeto que se constituye *imaginizado*, primero en lo corporal, y se inscribe como un proceso y resultado de una formación, como una producción cultural. Ese sujeto que no es por sí mismo, sino por los otros, en los otros y que se funda en el Otro a partir de su atropamiento en el orden simbólico. Se trata, pues, del sujeto que habla, el que emerge en la cadena significante, el que es en esta cadena lo que un significante representa para otro significante. Al ser así, estará en continuo movimiento y posibilidad de resignificación (1997:77).

En relación con la categoría del “particular”, la autora afirma que la recuperación de ésta implica la aceptación del pasaje de una lógica estática,

centrada en la cantidad, a una lógica del movimiento, de la calidad, la que frente a los juicios generalizantes (relativos a todo, nada, ninguno), se abre, la diversidad y la heterogeneidad como campo de la subjetividad (con palabras como alguien, pocos, algunos, ciertos, unos cuantos). El sujeto como un particular se funda y se expresa en la cadena significativa, en la lengua. Por tanto, hablar de una significación particular, supone hablar de un sujeto particular que se expresa en esa significación y donde la particularidad se entiende respecto de su relación de descentramiento con el significado único, universal. De ahí que se postule al particular descentrado. El particular configura la negación, entendida como superación de la individualidad y la singularidad.

El particular se entiende como una mediación entre el universal y el singular, como una interposición que expresa lo individual y lo colectivo; lo primero, adscrito a lo singular y, lo segundo, a lo universal. El particular es, entonces, la “expresión del singular en la acción”, que atendiendo al movimiento y transformación implica toda acción, el particular es una expresión de lo *individualcolectivo*, quedando desplazada la oposición entre lo particular y lo colectivo y colocando al sujeto en un proceso de resignificación con la creación de un nuevo sentido donde él emerge como sujeto siempre incompleto, siempre inacabado.

El abordaje de lo *individualcolectivo* se construye también, entre otras miradas, con base en la inscripción del sujeto en la historia. Se trata de un sujeto histórico porque en el proceso de producción del saber sobre sí, no sólo juegan los elementos relacionados con su historia individual, sino que su historia particular se inscribe en la historia universal. El sujeto histórico se apropia de lo esencial, de la sustancia que lo antecede para hacerla presente y pasar a la apropiación a partir de la negación. De acuerdo con Hegel —abunda la autora— es en el proceso formativo que el sujeto logra identificar el “yo como nosotros y el nosotros como yo” (1997:68-69).

Para Cantón, la educación es entendida como una travesía conformada por permanentes constituciones y destituciones de saber, de conservaciones, críticas, negaciones y recreación, la que posibilita la visualización de efectos constructores, constitutivos y materializados en formas, o sea, su efecto de formación. Sin embargo, esta formación recae en ese particular como agente para la producción. La emergencia del sujeto descentrado que se hace cargo de sí, en su indagación, en su exploración y búsqueda de lo que quiere y de lo que le falta, es “un sujeto en permanente formación y constitución a partir de su relación y reconocimiento en los otros, con los otros y con el Otro, ese Otro, Saber, Dios, de lo Acabado, lo Universal, lo

Inamovible que puede ser destituido del mismo modo como el particular transforma, niega y destituye el Universal para constituirse” (1997:140).

Es el sujeto que no se posee y que reclama su reconocimiento en el otro, en virtud de que su constitución no puede darse de manera solitaria, sino siempre en un proceso social de historización en sí y en los otros, siempre con base en un referente, de donde:

Formarse, transformarse como sujeto, no es posible ni en solitario ni frente a iguales; se requiere del reconocimiento de un lugar desde el cual, al dirigir nuestra creencia, se propicie el espacio para producir un saber, se requiere de un lugar, una función de referente a partir de la cual generar y dibujar los espacios de acción y escribir la trayectoria del desplazamiento como sujeto. Un referente que realice el papel de guía (entendido como cualquier cabo o accesorio que sirve para mantener una cosa en la posición debida) acompañando. Así, este referente sirve entonces para que el sujeto en formación no pierda su lugar de cuestionador de su práctica y productor de sus propias respuestas; es un lector de su escritura [...] (1997:149-150).

Tlaseca Ponce, Tepos Amaya y Rodríguez Mc Keon (1999) analizan el proceso formativo de los docentes en el marco de un proyecto de investigación, emprendido grupalmente y coordinado por la primera. Este proyecto se desarrolla considerando al docente como sujeto poseedor de saberes, a partir de su experiencia y en la perspectiva de elaboración de una propuesta pedagógica que dé sentido a su formación así como a su desarrollo profesional.

Tlaseca Ponce rescata, al igual que sus compañeras, el saber de los maestros como elemento constitutivo del sujeto, del ser docente, no sólo aludiendo a dimensiones de orden intelectual y cognitivo, sino a partir de la historicidad que supone la comprensión de los significados de la acción en el tiempo y de la vinculación del saber con la acción docente, es decir, con el ser, como principios que implican una unidad entre el ser y el conocer (1999:37).

El reconocimiento del saber del profesor conforma el proceso mismo de formación docente, donde se comparte y valoriza lo constitutivo del sujeto, que gracias a la ubicación del saber como algo distinto a la acción, transita hacia la reconstrucción del vínculo con la acción.

Para **Tepos Amaya (1999b)**, el tratamiento de la formación se ha arraigado en una mirada técnica, en lugar de una visión ontológica del sujeto, que es la que sostiene, al reconocer que es en la definición que el sujeto hace de sí mismo, con la búsqueda de finalidades, que éste se realiza y se

compromete en su proceso formativo, anclando dimensiones vinculadas con su identidad personal, social y profesional.

Es a través de la práctica que el maestro construye saberes que fundamentan su trabajo docente, a pesar de que éste mismo no lo reconozca, en virtud de que, frecuentemente, estos saberes le aparecen lejanos. La elaboración y apropiación de ellos activa la posibilidad de orientar el proceso formativo, haciendo uso de la reflexión como vía para definir una propuesta pedagógica. Lejos de proponer una taxonomía que como todo intento clasificatorio acaba por convertirse en un instrumento reduccionista, Tepos Amaya considera que el saber docente es un todo, concebido como un gran saber –en términos de orientación y preocupación– del que participa la experiencia total del maestro, dentro y fuera de la escuela, saber que configura su acción en el mundo y su acción como docente. Es el gran referente a partir del que construye saberes más particulares respecto del contexto escolar, a los niños, a la disciplina o a la dimensión social de su trabajo (1999a).

Al igual que Tepos Amaya, Rodríguez Mc Keon (1999) recrea la temática del saber en la formación docente desde la perspectiva del sujeto y el reconocimiento de la heterogeneidad. La categoría del saber integra el análisis sobre el hacer del maestro, convirtiéndose en un núcleo central de su identidad, al ser concebido éste como el depositario de una imagen que lo constituye, ubica y legitima por su saber.

La formación –desde la revisión de la autora– se configura como un lugar de encuentro con el saber, lugar que, en la lógica reductora de la complejidad del proceso formativo, pervierte, por tanto, el deseo de saber del maestro. Los programas de formación, en donde comúnmente se “da” y se recibe un saber descontextualizado y desvinculado del sujeto, no conducen al maestro a reconstruir sus propias nociones y acciones y, menos aún, a resignificar sus prácticas. El saber en la formación no es único y universal, sino que es una producción social generada en condiciones históricas determinadas y con diferenciadas visiones del mundo, elementos todos con los que el docente entiende, mira y explica el proceso educativo y su función. Por tanto, la formación debe ser conceptualizada como un proceso de producción de saberes del sujeto histórico (1999:147), en el que la diversidad se revela como un signo ineludible.

Serrano (2001) elabora una noción de formación a partir de la investigación realizada sobre trayectorias de formadores de docentes universitarios. Considera que la formación está relacionada con diversos procesos de influencia, pero implica una participación más activa del sujeto al asumir un proyecto en el seno de las coordenadas socioculturales en las que se

inscribe; en el proceso moviliza su interés (en el sentido de Bourdieu) y genera los dispositivos (Foucault) para materializar la concreción del ideal establecido.

El autor coloca en el centro de la noción de formación a los siguientes conceptos: negatricidad, tiempo de formación, trayectoria, identidad, contenidos de la formación y paradojas de la formación. Para el autor, el proceso formativo es un movimiento que no cesa: rupturas y continuidades dan forma al trayecto formativo. Negatricidad como posibilidad de decir no al deseo, al anhelo de los otros. Ello permite que el sujeto elabore contraestrategias, permita oponerse a los lazos históricos-familiares que le organizaron las primeras matrices de relación con el mundo, a las primeras estafetas que incluyen al sujeto en la novela familiar.

Tiempo de formación: las coordenadas temporales se establecen pero se modifican en el constante formar-se: la medida de actuación son los otros, pero también el sujeto se relaciona consigo mismo en el cumplimiento de su proyecto. Trayectoria: el sujeto se forma en movimiento no lineal que oscila entre la certeza adquirida y la que está por incorporarse. Identidad: como conmoción entre lo logrado y lo que puede lograr la diferencia con los otros, para lograr la diferencia e ir en contra de los sosías, adláteres y clonados.

Contenidos de la formación, como convulsión entre el pasado, el presente y el futuro.

Los contenidos en la formación: *se arredran*, el sujeto vuelve hacia atrás con miras hacia el futuro y le da dirección al presente; *se arrebujan*, la información del contexto se coge sin un orden plenamente establecido, pero al final, el proceso implica la construcción de una matriz que permita dar cabida a una unidad que siempre se tambalea y se erige desde las sombras del caos; *se testan* con el gusto construido y que está por construirse, lo contrario a la formación sería el estragar (estropear el sentido y la sensibilidad), así todo proceso formativo implica una estética a partir de la cual los sujetos comprenden y actúan en el mundo circundante; *pasan por ordalías*; es el reconocimiento simbólico que permite al sujeto la creación de lazos sociales. En el intercambio público de las acciones, los actos tienen significado para el propio actor, significado que pone en movimiento a otros *posibles* significados (Serrano, 2000).

El autor indica que existen algunas paradojas de la formación: lo real y lo ideal, lo imaginario y lo simbólico, la certeza y suspensión de ellas y la neofobia y la neofilia, paradojas que en su movimiento permite la continuidad del hacer social y la transformación de la humanidad.

Ramírez B. (2002) conceptúa la noción de formación desde el psicoanálisis. Utiliza los conceptos de lenguaje, identificación, saber, transmisión y discurso. El lenguaje permite la simbolización de lo que hace falta al sujeto y que “deberá ser nombrado, representado a través de la palabra” (Ramírez B., 2002:113). El lenguaje bordea el deseo, aspecto constitutivo del sujeto. Desde estas reflexiones el lenguaje permite la construcción de la realidad al inscribir al sujeto en el orden social y al dar rienda a la construcción de la intersubjetividad. Por su parte, la identificación participa en los procesos formativos al intentar dar continuidad a los eventos que aparecen de forma aislada en la vida de los sujetos. “La formación es un complejo de identificaciones que tienen su base en las experiencias infantiles y que continuamente se resignifican” (2002:123).

Del lado de la identificación se puede entender la formación “una como un proceso privilegiado de identificaciones que conforman a la persona y otra como un proceso que privilegia la elaboración y la realización de deseos inconscientes” (2002:127).

En las coordenadas psicoanalíticas, el saber está relacionado con la elaboración de las teorías infantiles, que inician cadenas de significaciones que llevan a que el sujeto se interese por algunos campos de conocimiento y no por otros. El saber se sostiene con la lógica del deseo, de ser insatisfecho y no ser colmado nunca: corresponde al “orden simbólico y se refiere al lugar que tiene el sujeto en el orden social y a las relaciones que establece en ese orden” (2002:136). En este rubro Ramírez B. se pregunta:

[...] ¿qué hace que los sujetos tengan o busquen unos saberes y no otros? La múltiple temporalidad en la que los sujetos se ven atrapados en sus relaciones los ponen en contacto con otros de los cuáles se diferencian (sic). Diferencia que los hará sostener relaciones de poder, que los hará tender a dominar o influenciar la conducta de los otros en aras de su propio beneficio, que está determinado por las formas de organización y división del trabajo (2002:139).

Para la autora, la formación consiste en “un juego de saberes sobre el lugar de los sujetos en el orden simbólico. Saberes que se retransmiten” (2002:139). La transmisión es un proceso de construcción de significaciones que enlazan al sujeto al orden social y permite el contacto con los otros; en el proceso, un lugar importante tiene el imaginario. “Las palabras entretejen imaginarios, hilan, otorgan continuidad, crean totalidades de fragmentos, es decir, otorgan sentido al sujeto; son una producción imaginaria y a ella deben su polisemia” (2002:140). El último concepto, que desde la perspectiva psicoanalítica de la autora entra en escena para

dar cuenta de la noción de formación es el referido al discurso. La construcción de la realidad y la creación de vínculos sociales se da en la experiencia discursiva. Si bien es cierto que somete al sujeto, también está el lado productivo del discurso al crear formas de pensamiento que se pueden oponer a las establecidas. Concluye al plantear que en su artículo “ha llevado a dimensionar la importancia de una posición ética en el docente exigido a moverse de lugar, a concebir desde otra perspectiva el aprendizaje” (2002:147).

NOCIONES COLINDANTES

La noción de formación es frecuentemente interpelada por los políticos, tomadores de decisiones, actores del sistema educativo en su conjunto e incluso por los académicos, a veces como sinónimo de otras nociones que, en materia de políticas públicas e institucionales, son retomadas para puntualizar y justificar decisiones y acciones vinculadas con la formación, las cuales se convierten frecuentemente en programas y estrategias de formación y, en otras ocasiones, para deslindar procesos, etapas, momentos y necesidades de los profesionales en cualquier campo.

Es el caso, por ejemplo, de la actual Coordinación General de Actualización y Capacitación de Maestros en Servicio, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, creada en 1999, con la intención de regular y fomentar “un proyecto nacional de actualización docente”,¹⁸ la que se distingue, en el ámbito de la propia Subsecretaría, de la formación inicial consagrada a las escuelas normales, de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), a los que se les han atribuido “tareas de actualización, nivelación pedagógica para secundaria y de superación profesional”, aun cuando actualmente también desarrollan “actividades de formación inicial, bachillerato pedagógico y superación profesional mediante modalidades semiescolarizadas, intesivas o mixtas”.¹⁹

Igualmente, se puede advertir que, en el ámbito universitario y, en general de la educación superior, por un lado, la formación profesional y de posgrado se visualizan como formaciones “de base o de origen” en diferentes ámbitos del saber y, por otro, la que tiende a denominarse educación

¹⁸ SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base.*

¹⁹ *Ibíd.*, p. 59.

continua o permanente, la cual igualmente se ha venido incrementando y consolidando a través de la expansión de dependencias al interior de las propias instituciones de educación superior o de organismos diferenciados, entre los que destaca la ANUIES, como instancia de “Actualización y capacitación mediante cursos, diplomados y teleconferencias tanto para los responsables de los programas institucionales de las IES afiliadas como para su personal académico”.²⁰

Es constatable que las denominaciones que se entretajan alrededor de la formación, con contornos poco claros y no muy lejanos a la misma, se encuentran muy entrelazadas y han sido motivo de crecientes procesos de institucionalización en los múltiples espacios creados, particularmente en la última década, sin que necesariamente éstos se hayan sometido a un examen crítico sobre sus bases fundacionales, así como sus intencionalidades y modalidades. La actual configuración de instancias “actualizadoras”, “capacitadoras” y “niveladoras” en muchos de los campos del saber, bien puede ser revisada a la luz de categorías que, paradójicamente, rompen los principios y los cánones de las visiones hegemónicas relativas a la formación inicial, a la formación profesional e, incluso, a las de “actualización” y “capacitación” en los espacios institucionalizados.

Las abundantes reflexiones sobre estos tópicos, durante la década, expresan la preocupación y la relevancia, pero también el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre en torno al avance en la comprensión e interpretación de los procesos formativos que viven los profesores en el camino de su vida como docentes, a la vez que de las instancias y los actores que ofrecen programas diversos. Este apartado intenta recoger y esclarecer el debate y el análisis que se ha venido formulando en el trabajo conceptual sobre estas nociones contiguas, a la vez que ubicar sus posibilidades de particularización y distinción, planteadas por algunos de los autores. Aquí sí, a diferencia de los tópicos anteriores, se rastrearon varios trabajos de investigación empírica.

Varios autores, revisan estas nociones cercanas y vecinas, algunos marcando y apostando a su diferenciación y, otros más, cuestionando su uso a partir del debate en torno al propio proceso de formación: **Farfán Flores, Alvarado Nando y López Ortega (1997); Greybeck Daniela, Moreno Bayardo y Peredo Merlo (1998); Yurén Camarena (2000); De Ibarrola (1995); Carrizales Retamoza (1995); y Díaz Romero (1998).** Otros más, recrean algunos de los supuestos conceptuales de las políticas, de las prácticas institucionales inscritas en el abanico de formación-actua-

²⁰ En www.anuies.mx

lización-capacitación-nivelación, sus implicaciones y problemas, algunos de los cuales fundados en diversas experiencias o trabajos de investigación: **Trujillo(1995)**, **Baldenegro Hernández y otros (1995)**; **Casillas (1998)**; **Noguez Ramírez (1997)**; **Rosas C. (1996)**; y **Carvajal Juárez (1995)**.

Farfán y otros (1997) visualizan la formación como un proceso social y complejo referido al uso y la producción del conocimiento, igual que a los valores subyacentes, en el que se transita por diferentes niveles, estrechamente vinculados: la actualización, la capacitación, la especialización. Para estos autores, estas modalidades son niveles del proceso formativo, “conducentes a la profesionalización de las prácticas tanto en el ámbito disciplinar, como en el pedagógico-didáctico y humanístico en un contexto sociohistórico, institucional y áulico” (1997).

Greybeck Daniela, Moreno Bayardo y Peredo Merlo (1998) desarrollan un trabajo en el que señalan que bajo el nombre genérico de formación de docentes se designan funciones de formación, las cuales agrupan tareas y acciones de diferente naturaleza. Las distinciones que establecen estos autores –y aludiendo específicamente a la formación de docentes– no se pueden vincular claramente con programas específicos de los que se ofrecen en diferentes servicios educativos, sean federales o estatales, sino que –puntualizan– refieren a procesos de desarrollo y etapas en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades.

En cuanto a formación inicial, ésta es entendida como la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención del título de licenciatura.

La actualización la entienden como la profundización y la ampliación de la formación inicial, sin que esto conduzca necesariamente a la obtención de algún título o grado.

En superación inscriben los programas de posgrado para egresados de licenciaturas en educación, la cual puede, a su vez, entenderse como una modalidad de actualización.

Por capacitación aluden a la formación para la docencia de aquellos que al estar ejerciéndola, no contaron con una formación previa.

Finalmente, la nivelación refiere a la complementación de la formación inicial, particularmente de los profesores que, siendo egresados de modelos curriculares del pasado, carecieron del título de licenciatura.

En materia de formación inicial de los docentes de básica, ofrecida en las escuelas normales del país, las autoras subrayan que es posible situar los diferentes énfasis que se han impreso en estas instituciones durante las últimas décadas.

En primer lugar, destaca el “cómo hacer”, que condujo a reorientar los planes de estudio a partir de la técnica de la enseñanza. Entre las implicaciones de este tipo de planteamiento, sobresale la mirada de los profesores como aplicadores acríticos, aunque eficaces, de las normas establecidas. En segundo lugar, se enaltece el acento en el “qué y cómo hacerlo”, lo que condujo a centrar la formación en diversas disciplinas y su didáctica, contribuyendo con ello a vincular la enseñanza con las particularidades disciplinares, no sin dejar de reconocer que esta relación habría de someterse a principios y normas emanados de los enfoques didácticos prevalentes. El tercer lugar, fue ocupado por el pronunciamiento sobre el “por qué hacerlo y el cómo generar las acciones conducentes”, lo que despuntó en la insistencia de la formación teórica y de docentes-investigadores, con el propósito de sustentar la práctica docente y fomentar la búsqueda de respuestas a los problemas educativos, aunque esta lógica generó una formación poco consistente para el ejercicio docente y un tratamiento superficial en diferentes campos del conocimiento. Por último, y de acuerdo con las últimas modificaciones de los nuevos planes y programas de la escuela normal, resalta la atención central concedida al perfil del docente, estrechamente vinculado con la noción de competencias, como una tendencia orientada a la promoción del desarrollo de habilidades para el desempeño profesional.

Las autoras apuntan que a través de estos diversos énfasis con los que se ha ido orientando la formación inicial de los profesores, se puede advertir que el trabajo docente parece inscribirse en visiones y miradas que oscilan entre el preceptor, el artesano, el tecnólogo, el teórico, el científico y el investigador, pero que independientemente de la posición predominante, la formación de profesores enfrenta retos importantes: la formulación de programas según las concepciones asumidas, la búsqueda de estrategias conducentes a alcanzar los propósitos formativos y la previsión de acciones para la formación de formadores (1998:116-17).

Yurén Camarena (2000), en el debate sobre formación, formula una tipología que parte de la polémica establecida tanto a nivel teórico como institucional respecto de educación/formación, inicialmente, para después tocar algunas nociones vinculadas con la formación.

La autora señala que en Francia, España y Canadá, la formación es entendida como el conjunto de acciones tendientes a la adquisición de las competencias que se han establecido como válidas para poder desempeñarse en un campo profesional determinado y que, por tanto, la formación tiene finalidades puntuales. Contrariamente, la educación plantea finalidades más generales e indeterminadas en virtud de que se orientan a ampliar

la cultura en general; pero esta distinción no es muy aceptada por todos, tal como se constata al utilizar los dos términos como sinónimos, como es el caso de México (2000:63-64). La formación, entonces, fue comprendida como una tarea de la educación y por ello se solía calificar a esta última como formativa, en el entendido de que se pretendía transformar al sujeto. Esto explica en muy buena medida el hecho de que el término formación se haya convertido en sinónimo de educación. Así, se habla de educación normal y formación docente o bien formación profesional y educación profesional (2000:63-64). Esta ambigüedad con la que se han utilizado estos términos no conduce sino a constatar que no existen referentes diferenciadores de las prácticas o procesos implicados en el caso mexicano, por lo que la autora retoma el planteamiento de Avanzini,²¹ alusivo a diferentes modelos de educación no formal e informal, a partir de la finalidad y la función:

- a) El término educación es empleado cuando los fines son de carácter general, mientras que el de formación cuando aquéllos remiten a un campo de actividad específico.
- b) En cuanto a formación, se distinguen los siguientes tipos: formación de adultos, cuando se prioriza la estabilización del tener; formación permanente, cuando se pretende desestabilizar el ser.
- c) En cuanto a educación, igualmente se asumiría la premisa anterior y se hablaría de educación de adultos o de educación permanente.
- d) Con base en las motivaciones del sujeto, se establece que lo que conduce a un sujeto a formarse es la necesidad fundada en el temor, mientras que lo que lo impulsa a educarse es el deseo vinculado con la esperanza (Avanzini, citado por Yurén Camarena, 2000:65).

A pesar de que esta taxonomía puede ser muy útil, no es pertinente para entender diversos procesos no inscritos en el ámbito de la educación de adultos, por lo que la autora parte de reconocer, de entrada, dos referentes: la adquisición de competencias y motivaciones y la formación de sujetos, ambos entendidos como procesos de diferente nivel que generan transformaciones cuantitativas y cualitativas en la persona. Por otro lado, puntualiza el significado de quehacer educativo como el conjunto de actividades institucionales tendientes a transformar a la persona.

²¹ *L'éducation des adultes* (1996), París, Anthropos.

En cuanto a las finalidades, Yurén Camarena, postula que representan una realidad anticipada que se desea, pudiéndose distinguir aquellas que son indeterminadas, porque recogen los rasgos valiosos que cualquier sujeto podría lograr, y las determinadas, correspondientes a los rasgos indispensables para realizar una función en un campo de acción específico; sin embargo hay niveles intermedios en los que se intersectan unas y otras.

Por lo que toca a funciones, la autora apunta la distinción entre estabilizar y desestabilizar, ambos referidos a procesos de equilibrio interno con sus correspondientes expresiones externas. Estabilizar significa propiciar un equilibrio, en tanto que desestabilizar, pasar de un equilibrio a otro, desde el punto de vista de las estructuras congoscitivas. Se trata –asevera– de la equilibración de estructuras de la personalidad, que según Habermas, corresponden a las competencias y motivaciones: las primeras tienen que ver con la posibilidad del lenguaje y la acción del sujeto, en tanto que las segundas, posibilitan el aseguramiento de su identidad, pero ambas conforman al sujeto como individuo y como sujeto social. Competencias y motivaciones conforman conjuntos que operan como “matrices prácticas o sistemas disposicionales” con una función estructurante en cuanto a las adquisiciones (2000:67-70).

Para la comprensión de las matrices prácticas, Yurén Camarena recoge la distinción habermasiana sobre el mundo: el mundo de la vida, entendido como aquél en el que el sujeto actúa cotidianamente, percibido holísticamente y el cual no es cuestionado, y el mundo fragmentado, correspondiente a una fracción de la vida que se convierte en problemático y que demanda tanto comprensión como acción.

Tres tipos de mundo, propuestos por Habermas, permiten inscribir la acción del sujeto para fines analíticos: el mundo objetivo, entendido como el estado de cosas; el mundo social, como el entramado de relaciones interpersonales y el mundo subjetivo, como el conjunto de vivencias del sujeto.

Con base en estas categorías, la autora aborda la noción de *habitus* como el sistema en el que se estructura el entramado motivacional y de competencias que permiten al sujeto actuar e interactuar. En este sentido, el *habitus* es una matriz práctica, activadora de lógicas de pensamiento y de acción que posibilitan entender las formas de respuesta a los problemas. El *habitus* es una configuración de la persona que opera como principio de selección motivacional y de competencias (2000:69-70).

El *ethos* es, también para la autora, un sistema disposicional estructurado y estructurante en el mundo social, donde la rectitud es el criterio central de la estructuración. El *ethos* recoge las dimensiones morales y sociales

de la persona. *Habitus* y *ethos* comparten referentes y se relacionan con otro sistema que denomina sentido existencial.

Las instituciones y los aparatos ideológicos representan los senderos a través de los cuales se pretende que la persona adquiera motivaciones y competencias, procurando procesos de enculturación y socialización. La enculturación es la transmisión del acervo cultural y de competencias, mientras que por la socialización, los miembros de una comunidad estabilizan los órdenes normativos y se identifican como sus integrantes. Ambos procesos garantizan la preservación de la cultura y de la sociedad, por lo que el *habitus* es precrítico y el *ethos* convencional. De ahí que es a través de la formación del sujeto que éste puede configurar un *habitus* crítico que enriquezca la cultura y un *ethos* posconvencional que lo configure como sujeto autónomo. Desde esta perspectiva, el proceso formativo del sujeto configura una matriz práctica, a la que la autora denomina sentido existencial:

[...] como movimiento dialéctico en el que el sentido estructura a la formación y es a u vez estructurado por ella. Por una parte, la formación tiene como condiciones de posibilidad la *praxis* y la interacción reflexiva en un ambiente de intersubjetividad. Se trata de condiciones que a su vez requieren un horizonte de sentido. Por otra parte, el sentido existencial tiene como condiciones la recuperación de la experiencia del sujeto, y ésta sólo es posible si el sujeto se ha objetivado y ha interactuado (2000:71).

Estabilizar el tener, como se apuntaba, significa propiciar a través de la enculturación y la socialización, la adquisición de competencias y motivaciones, consolidando estados disposicionales y destrezas y, desestabilizar el ser, es favorecer experiencias formativas que posibiliten el tránsito de un *habitus* precrítico a uno crítico, de un *ethos* convencional a un *ethos* posconvencional, o sea, de un sentido impuesto a uno existencial, del sujeto.

Es a partir de estas precisiones categoriales que la autora establece la siguiente tipología del quehacer educativo, puntualizando algunas diferencias y complementariedades (2000:74-78): capacitar, instruir, formar y educar.

El término capacitar lo utiliza para designar las acciones tendientes a adquirir las competencias indispensables para desempeñarse en un campo del sector productivo, porque se plantean finalidades muy específicas respecto del mundo del trabajo. Aquí se prioriza la estabilización del tener y se pretende la conformación de un *habitus* y un *ethos* adscritos al campo de acción profesional o de un oficio particular.

La noción de instruir es concebida como aquella actividad pensada para integrar a la persona a la normativa social vigente, de tal forma que pueda resolver los problemas que enfrenta en la vida social, a través de la transmisión de creencias, actitudes y competencias. En cuanto a finalidades, éstas serían generales e indeterminadas porque se instruye para la vida. La función es estabilizar el tener a partir de la intención de configurar un *habitus* culto precrítico y un *ethos* convencional.

En cuanto a formar, la autora consigna la actividad orientada a propiciar procesos intersubjetivos, igual que objetivaciones y experiencias centradas en la preocupación de lograr un sujeto actor y autor en el campo de acción. Las finalidades se determinan con respecto al campo y la función de desestabilización del equilibrio tiene la intención de activar en el sujeto un *habitus* ocupacional de carácter crítico, una ética posconvencional y un sentido de la profesión, como sentido existencial.

Finalmente, educar –para Yurén Camarena– alude a la construcción de un *ethos* posconvencional, un *habitus* culto y un sentido que posibilite que el sujeto actúe en la sociedad para su transformación, al igual que para la renovación de la cultura con un sentido crítico. Las finalidades aquí son indeterminadas y la función es de desestabilización del ser para lograr un sujeto crítico, ético y una existencia de sentido (2000:75-76).

Desde una posición totalmente distinta, **De Ibarrola (1995)** analiza la paradoja relativa al proyecto de modernización educativa, emprendido por el Estado y la lenta instrumentación de los acuerdos, específicamente el relativo al Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio. Entre las razones que explicarían la muy pausada concreción de la fase operativa –apunta la autora– destacan:

- 1) Las transformaciones vividas por las sociedades en el mundo entero y su impacto en los sistemas educativos, trastocando, entre otros aspectos, las exigencias a la profesión docente.
- 2) La complejización de la tarea profesional. Para De Ibarrola, la docencia constituye una profesión que se despliega en el marco de un conjunto de definiciones valorales implícitas o explícitas, en la que se articula una gran cantidad de lógicas que poco han sido analizadas: la del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza, la de los recursos disponibles para la enseñanza, la de la organización institucional y las normatividades nacionales, la de la evaluación y certificación del conocimiento. Es –precisa la autora– una compleja síntesis que incorpora en el acto de enseñanza, en un pequeño microcosmos, toda la

vida política, económica, social, local, nacional e internacional (1995:76-77).

De Ibarrola plantea que en la profesión docente se pueden reconocer ciertos rasgos específicos de la identidad magisterial: los de corte histórico-social, de corte cultural y los propios de la profesión, referentes a la creatividad del trabajo. Sin embargo, al parecer la eficiencia histórica y cultural del magisterio ha venido perdiéndose, situación que se constata con la expresión de los graves problemas de desempeño de los alumnos, por un lado y, por otro, con el deterioro de las condiciones salariales y de trabajo de los profesores, los que unidos a la ausencia de oportunidades y programas accesibles de formación y actualización, han conducido no exclusivamente a la pérdida de creatividad, sino también a la conversión de los profesores en transmisores de normatividades.

3) Complejidad de las estrategias institucionales para la formación de los docentes. En este rubro, De Ibarrola aborda la problemática situación de la formación de maestros, la que –entre otras cosas– se caracteriza por un embrollado conjunto de proyectos y programas institucionales que lejos de facilitar y propiciar una reforma integral, lo que hacen es obstaculizarla.

a) Formación inicial. A pesar de que la escuela normal había tomado el papel de transmisora de la formación definida por el gobierno federal, un gran número de profesores que no pasó por sus aulas fue atendido por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. La propuesta de elevar la formación normal al nivel de licenciatura fue una demanda planteada desde 1975, con argumentos importantes; sin embargo, por diferentes intereses, en 1978, es creada la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución de educación superior destinada a la formación de maestros, aunque totalmente desvinculada del resto de instancias existentes y sin atribuciones específicas para lograrlo; más adelante, hacia 1984, los programas de formación de las escuelas normales se decretan de nivel de licenciatura.

En este estado de cosas, varias tensiones se activaron, entre las que destacan (1995:79-80): la generada entre la atribución constitucional de definir planes y programas de estudios para la formación normal y los rasgos de autonomía académica que caracterizan a toda institución universitaria; las dificultades en cuanto a los programas de nivelación, que demandaban ahora el nivel de licenciatura; el aumento

de la demanda por programas de nivelación en su relación con los de actualización, superación y capacitación y los referentes escalafonarios; la definición y limitación de los espacios de trabajo para los ahora licenciados.

Al analizar, después de muchos años, los efectos de estos cambios institucionales y curriculares, se destacan las siguientes situaciones: el decremento de la matrícula de formación inicial; la necesidad de continuar habilitando a jóvenes para atender las necesidades de educación básica en zonas urbano-marginales y rurales; lo acentuado de las complicaciones respecto a las competencias y deslindes de las instituciones formadoras de maestros; el privilegio de la formación para la investigación sobre la formación para la docencia en los currícula normalistas; la ausencia de recursos suficientes para que ambas instituciones –normal y UPN– incorporaran las funciones propias de la educación superior.

- b) La oferta institucional de nivelación, capacitación, actualización y superación para la formación de maestros en servicio. Aunque la federación continúa manteniendo el control académico en materia de planes y programas en la formación inicial, los procesos de educación continua no están claramente delimitados. Estos “han debido recibir una denominación propia por la complejidad de las consecuencias escalafonarias que tienen: nivelación, capacitación, actualización y superación” (1995:80). La confusa situación de los procesos formativos de docentes se encuentra, además, entrecruzada por las historias de las instituciones facultadas para certificarlos.

Los rasgos que se han venido consolidando son: confusión de funciones y atribuciones de los diferentes procesos: formación inicial, nivelación, actualización, capacitación, superación, perfeccionamiento o mejoramiento profesional; competitividad y conflictos institucionales por espacios y presupuestos; discontinuidad de políticas internas; acrecentamiento del credencialismo mal entendido; dispersión de la formación basada en cursos aislados; empobrecimiento del contenido por adoptar modas teóricas o metodológicas; ausencia o escasa evaluación de resultados y empobrecimiento notable en la formación de los propios profesores, en sus instalaciones y en su capacidad de producción del conocimiento, entre otros. Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública ha apostado específicamente al Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

Las oportunidades de actualización, nivelación y superación –subraya la autora– representan un problema muy grave: en cuanto a recursos, a contenidos y a formas institucionales de lograr la cobertura con pertinencia y calidad. En la raíz se sitúan las organizaciones institucionales y las políticas públicas.

- c) La formación de los maestros por el ejercicio profesional. Si bien es cierto que, a decir de los docentes, la verdadera formación acontece en la escuela, a partir de la experiencia directa con los grupos y de la relación con los colegas, también lo es que son varios los grandes rasgos que apuntan hacia una situación problemática: la deficiente infraestructura física de los planteles y de materiales de apoyo; el manejo de las políticas institucionales y prácticas sindicales de asignaciones de plazas y de apoyo a la movilidad de los maestros; la remuneración exclusiva del tiempo de trabajo frente a grupo y el desconocimiento de otras funciones.

De Ibarrola (1995:83-84) cierra su trabajo con el punteo de una serie de criterios que vislumbrarían la posibilidad de orientar una nueva formación docente, entre los que destacan:

- 1) Fomentar la investigación en este ámbito, dada la ausencia de trabajos de todo tipo sobre las problemáticas de los maestros y los diferentes programas de formación que operan.
- 2) Dar salida a las indefiniciones, traslapes y competencias de las instituciones formadoras de maestros.
- 3) Convertir a la escuela en el punto de partida y de llegada de la formación continua bajo un esquema de gestión institucional, en el que los actores participen en la reorganización de la escuela, tomando como objeto de capacitación, los problemas y las necesidades que los profesores enfrentan.
- 4) Asignar el presupuesto necesario para financiar el desarrollo profesional y la actualización de profesores, si lo que se pretende es mejorar la calidad de la educación del país.

Carrizales Retamoza (1995) da entrada a la gran polémica de la actualización de profesores y sus lazos con la innovación y la hiperintegración en educación, para lo cual, bajo la denominación de “hiperactualización”, remite a un cuestionamiento de fondo sobre este tópico. Para el autor, la actualización como signo dominante en el campo, acumula prestigio y se le

asocia con eficiencia, éxito, calidad y competitividad, a la vez que recurre a la legitimidad, al ser considerada obligatoria y necesaria.

La sitúa en la cúpula de los signos obsesivos del pensamiento contemporáneo, particularmente en los espacios públicos, incluso legislativos, porque a través de ella se pretende definir el progreso o el atraso, el éxito o el fracaso. Aunque si bien se le persigue a gran velocidad sin alcanzarla, casi con obsesión, poco se ha reflexionado sobre ella. Esta pretensión de sintonía con la actualización es lo que –a decir del autor– genera la hiperactualización: porque vale por sí misma, por su utilidad en el aquí y el ahora, por su función a “des-re-aparecer” (1995:220).

En tanto la actualización se concibe como medio, la hiperactualización se postula como un fin colateral a otros fines en diferentes espacios de la vida social, incluido el de la formación de profesores, que se manifiesta en las vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día los contenidos, normatividades, estilos de enseñanza, es decir, a los profesores, investigadores, directivos y alumnos. Pero la tendencia hiperactualizadora se orienta también hacia las creencias, valores, capacidades, intereses..., porque todo debe ser actualizado. Este es el objetivo mayor de las políticas educativas actuales, a pesar de que la hiperactualización se expresa lentamente por las resistencias y temores a dejar a un lado las experiencias, creencias, estilos de pensamiento y prácticas instituidas. Incluso, señala el autor: “El mismo concepto formación resiste a los afanes hiperactualizadores, pues sus cualidades intelectuales, éticas y estéticas poseen sus propias velocidades, sus pausas, equilibrios, maduraciones y cambios que la hiperactualización no contempla ni tolera” (1995:220).

Las instituciones educativas expresan señales de esta tendencia hiperactualizadora al cuestionar las certidumbres que no captan los signos contemporáneos; se descalifican prácticas por considerarlas de prematuro envejecimiento; se diseñan planes y programas flexibles, a la carta; se elude a los clásicos por formar parte de un imaginario museo del pensamiento científico y social; se mejoran los niveles escalafonarios de los profesores que asisten permanentemente a los cursos de actualización, a los programas de posgrado, a los eventos. En suma, se trata de un aforismo que ha venido emergiendo: los profesores hiperactualizados son de excelencia.

Según Carrizales, en este escenario, la innovación adquiere un sentido nuevo, porque antes se utilizaba la investigación como requerimiento previo al diseño de propuestas innovadoras, mientras que hoy no hay tiempo para ello. Simplemente se deslegitima la innovación existente y se legitima la emergente. Ahora ya no se requiere de investigadores y evaluadores, sino de expertos en legitimación y simulación de innovaciones. A su vez, la te-

mática de la identidad de profesores y alumnos y en la formación de profesores se ve envuelta por este entorno hiperactualizador. Cabe preguntarnos –señala Carrizales Retamoza– cómo están impactando las tendencias multihiperactualizadoras en la identidad de los actores del proceso educativo y puntualmente en la formación de profesores.

A su vez, la hiperactualización emerge legitimando la intolerancia hacia las multiculturas tradicionales, regionales, éticas, religiosas, expresándose como discriminación. Habría igualmente que cuestionar –asienta Carrizales–: “¿Cómo se manifiestan las tensiones entre las culturas y las hiperactualizaciones en los espacios educativos? ¿Cómo incorporar las multiculturales en las instituciones formadoras de profesores si las hiperactualizaciones avanzan en prestigio, legitimidad e intolerancia”. ¿Será posible construir una ética de la diferencia en instituciones irradiadas y obsesionadas por las hipermultiactualizaciones? (1999: 221).

Si bien es cierto que la mayoría de las sociedades actuales son multiculturales y que la identidad expresa la singularidad de las diversas culturas, también lo es que la integración ha aparecido como un signo hiper, perseguido y deseado por todos. La hiperintegración, a la que alude el autor, remite a la pretensión de integración transnacional más que a integrar a la diferencia a modelos locales, regionales o nacionales. Se trata de un pensamiento construido desde posiciones incorporacionistas y discriminatorias, que en el espacio educativo tiene presencia, tanto en los contenidos, en los métodos, en el lenguaje, como en la normatividad, en la organización y, sin embargo, se cree, se piensa que no existe, es decir, se le niega.

Desde la mirada de la educación intercultural, se pretende ofrecer un trato a los diferentes, respetando su identidad; desde la visión hiperintegradora, se aparenta el trato igual a los distintos, disimulando frecuentemente la discriminación. La educación intercultural y la formación intercultural de los profesores enfrentan, en la actualidad, un gran reto. En esta última habría que trabajar en el sentido de hacer propios los rasgos, los valores y dilemas de la primera, a través del reconocimiento y el análisis de los efectos discriminatorios de la hiperintegración.

Según Díaz Romero (1998), para comprender la actualización es necesario discernir sobre el significado de formación y capacitación, porque frecuentemente se alude de manera indistinta a estos aspectos que pueden ser diferentes de acuerdo con sus propósitos. Frecuentemente la formación es explicada en términos de escolarización y de planes y programas de estudio que sustentan una formación profesional; sin embargo existe un debate acerca del tiempo y lugar de la formación. Para algunos –explica el autor– la formación se inscribe en el ejercicio de la práctica. La capacita-

ción tiene como propósito ofrecer información acerca de nuevas disposiciones, contenidos, instrumentos o conceptos que favorecen el trabajo. Su esencia es informar, mientras que:

[la] actualización tiene como punto de partida y de llegada el ejercicio de una personalidad, desde donde radica una determinada caracterización, considerando que toda práctica profesional está determinada social e individualmente, a la que se incorpora un conjunto de acontecimientos que significan una revisión permanente de la práctica, haciendo de ésta un continuo objeto de estudio, reflexión y transformación (1998:78).

De acuerdo con este autor, la actualización como práctica, se puede analizar con base en diferentes vertientes según sus propósitos. Una primera sería aquella que descansa su credibilidad en considerar fundamental que los maestros posean una consolidada información de los contenidos escolares, sean éstos matemáticos, históricos, gramaticales, etc. Otra vertiente, muy desarrollada, enfatiza la utilización de diversos medios que podrían favorecer el mejor desempeño del profesor, tales como la fotografía didáctica, los aparatos y equipos audiovisuales. Una tercera orientación de la actualización se centra en la reflexión de los procesos de desarrollo del alumno en paralelo a las diversas teorías de aprendizaje. Una más, prioriza el análisis de la práctica docente desde diferentes enfoques teórico-metodológicos a partir de la problematización del trabajo del profesor. Por otro lado, se ubica también aquella que toma como eje lo instrumental que, a decir del autor, es muy interesante para apoyar la práctica. Aquí se trata de contestar preguntas tales como: cómo planear, cómo evaluar, cómo utilizar el libro de texto, cómo observar a los alumnos, cómo desarrollar los actos cívicos, cómo vincularse con la comunidad, como mejorar el aprovechamiento escolar.

En síntesis, todas las vertientes comparten un elemento común: la preocupación por la mejora de las actividades que se desarrollan en las escuelas. Sin embargo, el autor establece que hay cuatro retos a enfrentar en materia de actualización: que los procesos de actualización se desarrollen en horarios laborables, que se requiere de recursos materiales y técnicos suficientes, que el magisterio que se incorpora a los procesos de actualización demanda estímulos económicos y académicos y que se diversifique la oferta actualizadora.

Trujillo (1995), con base en un proyecto de investigación y capacitación de docentes en servicio, discute algunos tópicos vinculados con la actualización de los profesores. Según la autora, en los espacios institucionales, la

actualización es ubicada con una lógica compensatoria en cuanto a desfases y atrasos de las prácticas docentes, subordinada a la dinamicidad de los procesos sociales, particularmente los relativos a la ciencia y a la técnica. Los programas de actualización son informativos y de adiestramiento desde propósitos surgidos del avance de un proyecto social hegemónico con modalidades operativas muy concretas para las prácticas educativas, con la ilusión de avanzar al mismo ritmo que otros procesos sociales. Bajo el idilio de la armonía, en las instituciones se viven estados de actualización-desactualización, ajuste y reajuste que desorientan al magisterio.

Se requiere deliberar sobre la lógica y tendencias de actualización y, sobre todo, partir del protagonismo y potencial de los sujetos en la construcción de la realidad, condición que supone el reconocimiento de la historicidad y temporalidad de las prácticas, a fin de recuperar el futuro y ubicar la circunstancia presente como un momento de los proyectos de corto y largo alcances. En este sentido, la actualización se vería como un proceso de ubicación histórica, en el que el fin no es estar al día, sino uno de los medios para lograr nuestros proyectos, generando con ellos esfuerzos de creatividad, compromiso, crítica y autocrítica.

La autora puntualiza que la actualización debería comprenderse como un proceso permanente de formación que supone partir del autoanálisis de las prácticas, de las necesidades y problemas del ejercicio docente con la intención de rescatarlas de lo habitual y lo rutinario que cancela la posibilidad y la riqueza de las experiencias que diariamente se construyen. La actualización se convertiría en el esfuerzo personal por nutrir nuestra práctica con base en los logros por alcanzar, “por el descubrimiento de métodos inéditos, por ese compromiso histórico que renueve nuestro espíritu para construir respuestas a los acontecimientos que el futuro encierra” (1995:356). Pero también, la actualización, entendida como proceso de profesionalización permanente desde el ejercicio de la práctica docente, es una posibilidad de rescate del sujeto de la inercia de la realidad educativa cotidiana.

Desde otra óptica, la autora revisa los programas de actualización de profesores en servicio, que en la actualidad adquieren la forma de un sistema de actualización permanente a través de los Centros de Actualización del Magisterio, existentes en las diversas entidades del país. Destaca los múltiples problemas que se pueden inscribir en este ámbito y la ausencia de investigación al respecto. Entre los primeros se pueden ubicar:

- Programas breves, ajustados a un periodo oficial, que carecen de continuidad, cuyos propósitos quedan disueltos en la rutina del ejercicio docente.

- La homogeneización en los contenidos de los programas y el desconocimiento de las necesidades particulares de los profesores.
- La ausencia de una estructura estable para poder construir, desarrollar y valorar permanentemente estos programas
- Dificultad para convocar a los profesores, debido –entre otras cosas– a la apatía y falta de credibilidad de los cursos.
- Son entendidos y manejados por autoridades y docentes como elementos de promoción escalafonaria y de carrera magisterial y no como modalidades asumidas para formarse permanentemente.

Entre las aportaciones del trabajo de investigación emprendido con un grupo de profesores para crear un espacio de crítica y autocrítica, de discusión y construcción de alternativas, de reflexión y de sistematización de experiencias en las actividades de actualización, la autora, consigna las siguientes (1995:358-359):

- El papel que toman los sujetos en la construcción de espacios propios para la profesionalización del magisterio, donde se reconoce y construyen necesidades que activan procesos para satisfacerlas.
- La apropiación de este espacio por parte de los participantes, logrando que ellos puedan reconocerse y activar procesos autoformativos para alcanzar los fines que deciden.
- El compromiso asumido por los docentes consigo mismos y con su entorno.
- La necesidad de arraigar experiencias de esta naturaleza en los procesos institucionales, lo que supone la construcción de relaciones con las autoridades educativas correspondientes a fin de desencadenar un esfuerzo y trabajos conjuntos.
- El reconocimiento de la desarticulación organizativa, normativa y académica de los sistemas, niveles y modalidades de la educación básica.

El grupo de profesores, coordinado por Luz Divina Trujillo, con base en el proyecto de investigación y formación, financiado por SEP-CONACYT, presenta una serie de reflexiones del trabajo de actualización, desarrollado con dos mil 500 profesores de los tres niveles de educación básica del sistema educativo estatal de Baja California: **Baldenegro Hernández y otros (1995)**.

El espacio institucional construido fue un Diplomado para profesores en servicio con la finalidad de promover la “superación profesional” desde una lógica correspondiente a sus necesidades de formación. Los proble-

mas de la docencia se configuraron como la apertura del espacio de reflexión, descubrimiento y construcción:

[...] fomentando el protagonismo mutuo, es decir, generar procesos para hacer lo que a cada quien le corresponde... Se contribuyó a la generación de una actividad diferente, que si bien no produce un cambio radical, abre posibilidades de trabajar la actualización a partir de las necesidades de los profesores, y transformar la lógica actualizante institucional, fincada en la reproducción de estrategias que inhiben tanto el protagonismo de quien los imparte como de quien los recibe (1995:20).

Algunas de las varias reflexiones sobre la actualización de profesores apuntan hacia direcciones relevantes, dignas de consideración:

La actualización como gran contenido a descubrir en la dinámica magisterial, es entendida como la posibilidad de los sujetos para asumir conscientemente su rol profesional y el compromiso con la educación y la propia potencialidad como ser social. La exploración del sentido del quehacer docente refleja la naturaleza del proceso formativo de cada profesor y el conocimiento emergido de la experiencia, cuya posibilidad de sistematización se vislumbra en el propio Diplomado (Baldenegro Hernández, 1995). La actualización es a la vez un espacio, un tiempo y un método que conduce hacia la reorientación constructiva, protagónica y significativa de la propia existencia del docente, misma que se traduce en el trabajo cotidiano de calidad (Navarro G. y Cuevas, citado por Baldenegro, 1995:24-25).

El trabajo de actualización implica reconocer, como punto de arranque, que todo profesor vive atrapado en un contexto particular y frecuentemente en un enfrentamiento continuo de vicisitudes y problemas cotidianos, en condiciones de trabajo poco favorables. Ésta es la realidad de los profesores de educación básica. Negarla es cancelar toda posibilidad de trabajar e interactuar con ellos e impedir construir juntos alternativas individuales y colectivas que den sentido a lo que ambos –responsables de la actualización y profesores de educación básica– hacen. Es la opción para comprometerse en el descubrimiento de las posibilidades de cada uno (Vergara Gómez, citado por Baldenegro, 1995:29-31). A su vez, la actualización ha devenido una necesidad para la renovación del ejercicio profesional, a través del manejo de otras ideas, herramientas teórico-metodológicas y estrategias que enriquezcan las prácticas cotidianas (Bustos Muñoz: 1995:22-23).

La mirada de la actualización como un medio y no como un fin, es apuntalada por otra autora (López Chávez, citado por Baldenegro,

1995:31-32), quien la concibe como un proceso constante que rescata el ejercicio docente, al movilizar las prácticas reales, las aspiraciones y los deseos que activan la capacidad creativa del sujeto. La actualización, entendida como una agenda articulada a lo político, con base en los tiempos oficiales está muy lejos de convertirse en el espacio de interacción que permite a los sujetos recrear su experiencia y reflexionar sobre su propia formación.

La posibilidad de descentralizar la actualización, concediendo a cada zona y municipio la capacidad de coordinar y apoyar a los profesores, en el marco de un respeto a la heterogeneidad de las necesidades y características propias, constituye, para Pérez Pérez (citado por Baldenegro, 1995: 32-33), el gran acierto del trabajo que emprendieron. La apertura de este espacio, en el que se conjugaron los esfuerzos de las mesas técnicas con la Universidad Pedagógica Nacional, sede Mexicali, ha propiciado la toma de conciencia y credibilidad por parte de los actores.

Los participantes reconocen el papel protagónico desempeñado por los responsables de la Universidad Pedagógica Nacional, campus Mexicali, al valorar la tarea de actualización como una obra construida que partió de su sensibilidad y capacidad de interacción con los otros, para recoger, analizar y situar las necesidades de los maestros de básica, en contra de los programas impuestos de manera vertical y centralista (Amezcuza Moreno, citado por Baldenegro, 1995:26-28).

Desde el punto de vista de la gestión de la escuela y en su relación con la experiencia actualizadora, Martínez Ramos (citado por Baldenegro, 1995:23-24) reporta el interés por:

[...] reactivar los espacios institucionales de actualización (Consejos Técnicos Consultivos, cursos oficiales, etc.) y hemos logrado abrir otros, convenciendo a los directivos de su pertinencia. Así mismo, directa o indirectamente hemos convencido a las autoridades educativas para la creación de tiempos y espacios para nuestra formación y actualización [...] (1995:23).

La formación, para unos de los participantes (**García Castillo y Camacho Estrada, 1995: 28-29**), no concluye cuando se egresa de la normal, sino que constituye un proceso permanente y continuo; de ahí que la actualización representa sólo una alternativa que ayuda al docente en su proceso de adquisición de saberes, en el análisis de su experiencia, en la valoración de aportaciones y relaciones conducentes a entender mejor las problemáticas de su desempeño y su autocrítica para hacer mejor su trabajo diario. Este momento denominado actualización representa una transición para eva-

luar y redefinir el papel del docente y recuperar el protagonismo que tiene en la escuela y en la sociedad.

Desde la mirada de varios de los docentes (asesores técnicos) (Wancho Lafarga, Puente Obeso y Lozano de la Torre, citado por Baldenegro, 1995:25-26), el balance de la experiencia vivida queda así expresada: “[...] el diplomado ha logrado despertar el interés más allá de lo institucional, ha iniciado un proceso que puede llegar a transformar el contexto en el que nos movemos” (1995: 26).

Casillas (1998) incursiona en el ámbito de la capacitación a docentes en un ámbito muy puntual –el de desarrollo de potenciales– para mejorar la calidad de la educación. El valor de este trabajo radica en la visualización y concreción de estrategias de “capacitación” desde una mirada plural y diversificada, no pensando, como es frecuente, exclusivamente en las políticas y estrategias establecidas oficialmente. El autor reporta el caso de profesores de educación básica de Guadalajara, en el trabajo emprendido en el equipo de CAS-Preescolar con la Universidad Autónoma de Guadalajara. Se trata, por tanto, de una experiencia en la que el sector de educación básica de la SEP se vincula con las instituciones de educación superior, línea de trabajo poco explorada en nuestro país.

El autor refiere a las experiencias del extranjero, en donde, las universidades cuentan con equipos que apoyan, a través de cursos, talleres, diplomados, especialidades y doctorados a los profesores de educación básica, con la intención de formar y desarrollar profesionalmente al magisterio sobre un marco conceptual y metodológico específico.

Casillas informa que, en el trabajo emprendido desde 1992 entre SEP y UAG, en el ámbito del programa de capacitación de CAS-Preescolar, dos fases conforman la estrategia utilizada: la etapa intensiva, que se desarrolla al inicio y al final del ciclo escolar y la de capacitación continua, consistente en sesiones mensuales a lo largo del curso. De acuerdo con su indagación, el autor puntea las características que se requieren trabajar con los docentes para que sus prácticas se encaminen hacia el desarrollo de potencialidades: metodológicas-informativas, actitudinales, experienciales y personales.

Para Casillas, la capacitación supone un proceso de transformación que descansa en la propia acción del profesor, porque si lo que se pretende es desarrollar potenciales, es elemental que el profesor conozca y experimente el proceso que conduzca hacia tal meta y haga suyas las herramientas metodológicas necesarias. Desde este punto de vista, la capacitación se configura como una estrategia orientada hacia el enriquecimiento de las prácticas educativas. La opción utilizada –asienta– es el taller, en virtud de que (1998:37):

- Tiene un enfoque constructivista que permite accionar directamente con los objetos de conocimiento.
- Fomenta que el sujeto adquiera compromiso con la tarea al ser participe en el establecimiento de alcances y limitaciones de sus propias acciones.
- Permite que el docente, en proceso de capacitación, se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje.
- Establece mayor significación con los contenidos que se están revisando, ya que son determinados a partir de las necesidades detectadas.
- Se ejercitan procesos cognoscitivos, que son el objeto de trabajo con los alumnos, por lo cual abona a la adquisición de las características experienciales.

Noguez Ramírez (1997) señala que la temática de la actualización ha configurado una preocupación del Estado, desde hace muchos años, vinculada con el mejoramiento de la calidad de la educación. Así se ha visto surgir y desaparecer dependencias de la propia Secretaría de Educación que se han ocupado de esta labor; sin embargo a lo largo de más de cincuenta años, persisten problemas importantes, desprendidos del conjunto de acciones orientadas a tales expectativas, entre los que destacan:

- 1) Los contenidos. Las temáticas abordadas en los cursos de actualización no siempre coinciden con las necesidades más sentidas o con las demandas más urgentes del sistema educativo. El autor apunta que hay necesidades manifiestas, como las necesidades que están a la vista, pero también se encuentran las necesidades ocultas o encubiertas, mismas que requieren de una detección a través de la investigación más rigurosa.
- 2) La falta de seguimiento y continuidad de las acciones. Muy frecuentemente los programas de actualización puestos en marcha no han constituido una continuidad con respecto a los previos. Se quedan ahí como cursos impartidos a los docentes en servicio y así, con una nueva administración, se reproduce el esquema.
- 3) La falta de coordinación de las acciones. Es necesario revisar la estructura misma de la actualización, en virtud de que comúnmente no hay coordinación entre el trabajo de planeación y de ejecución.
- 4) La disponibilidad del tiempo de los docentes para asistir a cursos o talleres de actualización. Cuando estas actividades de actualización se desarrollan durante el curso escolar, difícilmente pueden acceder los maestros, en virtud de que la mayoría atiende dos turnos.
- 5) La duración de los cursos y talleres. Frecuentemente se opta por cursos intensivos de seis y hasta de ocho horas diarias, situación que no es

nada favorable para los participantes, quienes se enfrentan a un gran cúmulo de información teórica difícil de entender.

- 6) La capacitación de actualizadores. Aquí se alude a los maestros que reproducen los cursos, quienes frecuentemente no son especialistas que dominen la teoría y la práctica, que cuenten con gran experiencia docente y sobre todo un fuerte bagaje para poder responder a todas las preguntas que surgen por parte del grupo.
- 7) El problema de la teoría y la práctica en la actualización. Es importante analizar este binomio en las acciones de actualización. Usualmente se ha pensado que siempre se debe iniciar por la teoría para después ir a la práctica. A decir del autor, la realidad es que se “teoriza demasiado en nuestros cursos de actualización... Una sugerencia sería invertir el orden de la presentación de estas dos formas complementarias dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, o sea comenzar primero analizando la práctica (lo que ya sabe el maestro) y de ahí compararla con la teoría...” (1997:36).
- 8) La vigencia de los modelos de actualización. Noguez Ramírez afirma que de acuerdo a algunos investigadores, el modelo de actualización utilizado –el de cascada– está agotado y que, en la actualidad, la tendencia consiste en proceder con acciones particulares conforme a las necesidades específicas de los profesores.

Carvajal Juárez (1995) analiza la actualización de profesores en el marco de la modernización educativa y aunque trabaja en el ámbito de las matemáticas, sus referentes de cuestionamiento bien pueden trasladarse a la problemática genérica de este tema. Sus reflexiones son producto del trabajo desplegado en el ámbito de varios programas institucionales destinados puntualmente a maestros en servicio. Cuatro elementos presenta la autora: el rescate de la práctica y su relación con la teoría; lo nuevo trabajado como viejo; la experiencia de lo vivido y ¿quiénes forman a los maestros?

En relación con el primer tópico y en la perspectiva de los programas institucionales que plantean la actualización de maestros con base en la recuperación de sus prácticas, resalta el problema relativo a cómo recuperar estas prácticas para transformarlas. Se trata de cuestionar hasta dónde quedarse en el nivel experiencial de los docentes y hasta dónde y cómo promover la revisión de autores, enfoques y tendencias educativas actuales que se pretende que aquellos incorporen. Se constató que los maestros son capaces de manejar muy bien el discurso a partir de los materiales analizados y criticados, pero en el abordaje de la práctica, las contradicciones emergieron. La pregunta se mantiene: ¿cómo vincular la teoría con la práctica?

Respecto de la segunda cuestión “Lo nuevo trabajado como viejo”, la autora apunta que hay una tendencia actual a fundamentar los programas de actualización en una postura constructivista del aprendizaje, que postula que los maestros manejen teorías que sustenten sus prácticas, lo cual se traduce en la inclusión de una gran cantidad de material bibliográfico; profundicen en el manejo de los contenidos a enseñar, en este caso matemáticos, lo que si bien es cierto, habría que reflexionar cuáles y a qué nivel de profundidad; conozcan otras formas de trabajar las matemáticas, revisión que usualmente acaba por reducirse a la detección de ideas centrales, comparación entre autores, entre otros.

A partir de la experiencia vivida en diferentes espacios de actualización, Carvajal Juárez apunta las siguientes acotaciones: las observaciones del trabajo en el aula constituyen un rico material que permite analizar y reorientar las acciones de actualización; es fundamental que la actualización se convierta en una opción voluntaria para los maestros; replicar situaciones didácticas con los maestros promueve su proceso de apropiación y, por último, el trabajo grupal enriquece la experiencia de los profesores.

Sobre el cuestionamiento relativo a quiénes son los maestros que tienen a su cargo los programas de actualización, la autora puntualiza que si bien la idea de multiplicadores es muy loable, frecuentemente estos cursos quedan en manos de personal que carece del perfil académico y de las características profesionales indispensables. Esta situación ha generado un clima de desconfianza e incredulidad en el magisterio de básica, porque podría aventurarse como hipótesis que la imagen que los profesores construyen de lo que significa ser maestro, está fuertemente articulada con la que proyectan quienes trabajan como formadores. Por ello, hay que reconsiderar críticamente esta imagen y recuperar las diversas experiencias de formación y actualización. Por otro lado, la verticalidad con la que los maestros reciben los cursos es difícilmente revertible, aun cuando la posibilidad de activar el análisis y la reflexión es siempre una posibilidad (1995:432).

En suma, la temática de actualización del docente conforma un campo todavía muy descuidado y apenas incipientemente trabajado por los investigadores, a pesar de que constituye una de las líneas prioritarias de las políticas educativas del Estado.

BALANCE

El problema de la formación constituye una noción central en las Ciencias de la Educación y se sitúa ineluctablemente en la encrucijada de la teoría y de

la práctica. Aunque en la tradición mexicana no muchos investigadores habían participado en la reflexión y la construcción conceptual al respecto, sí muchos políticos, funcionarios, líderes sindicales y millares de académicos y docentes se han preocupado y ocupado de ella, al mismo tiempo que han participado en la definición, en la puesta en marcha e incluso en la evaluación de proyectos formativos a lo largo y ancho del país y en todos los niveles del sistema educativo.

En efecto, los actores que intervienen en la formación participan muy frecuentemente en propuestas formativas sin referencia o sin oposición a otros puntos de vista y se ostentan, con toda legitimidad, como portadores de nuevas prácticas, de nuevos programas y métodos, de nuevas relaciones e incluso de nuevas formas de gestionar el conocimiento. Sin embargo, muy escasamente aluden a la manera de concebir la formación, al igual que a sus fundamentos e implicaciones. La carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación y la educación, en general, puede estar vinculada con la familiaridad y, tal vez, parcialidad con que estos términos son utilizados, al acompañar los discursos y las prácticas tanto de políticos y docentes como de cualquier actor social.

En el trabajo de esta década se constata la dedicación a la elaboración conceptual sobre la formación en el marco de la emergencia de lo humano, del sujeto. Ese sujeto que ha enfrentado y enfrenta las provocaciones e imposiciones de la técnica para entender su proceso formativo. Ese sujeto frecuentemente olvidado en todo aquello que de él es inasible, incierto, incontrolable e impredecible; ese sujeto cuya formación le ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables, mensurables, perceptibles; ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido.

Las aportaciones aquí recogidas aluden a diferentes concepciones teóricas, a distintas maneras de ver, entender, comprender y explicar el problema de la formación. Las diferencias y las semejanzas son constatables y proveen *elementos y categorías* que, inevitablemente, inducen a modos diversificados de comprender los principios, las perspectivas, los aspectos, las formas y las alternativas, vinculados con las prácticas de formación, y aunque éstos últimos –aspectos, formas y alternativas– aquí no se abordan puntualmente, están implicados en los elementos categoriales y los principios que vehiculan las diversas visiones o concepciones. Más bien, este estado de conocimiento introduce, a través de la interrogación, a todo aquello que usualmente no se explicita en las políticas, en los proyectos y programas de formación, porque ésta no es conceptualizada, sino poco entendida y razonada.

Si bien, estas concepciones no se corresponden linealmente con una disciplina específica, sí podemos plantear como hipótesis que las diferen-

tes disciplinas involucradas en la formación se encuentran atravesadas por varias concepciones y que son numerosas las disciplinas que se interesan en la formación. Por tanto, los diálogos entre disciplinas están aquí presentes, igual que diferentes niveles de diálogo, en el escenario de la ampliación del espacio de una disciplina en los espacios cubiertos por otras. En este marco, las disciplinas que se interrogan sobre la formación están en condiciones de efectuar un diálogo, proclive al debate, al intercambio e incluso a la confrontación, cuando sustentan una concepción común.

Por otro lado, el campo de la formación, entendido como espacio de interrogación, no se ha construido, ni se seguirá construyendo desde o a partir de perspectivas disciplinares sino que, contrariamente, su definición, igual que su demarcación y desarrollo están marcados por visiones, miradas e ideas que en él se articulan con los aportes disciplinares que se configuran como valiosos y pertinentes a la discusión. Este planteamiento supone reconocer que determinados presupuestos, conceptos o categorías, patrimonio de ciertas disciplinas –filosofía, psicoanálisis, sociología, historia, psicología, psicología social, entre otras– o de ciertas orientaciones de las mismas, han transitado al campo de la formación, abriendo el cuestionamiento y, con él, la reflexión de sus fundamentos y de su pertinencia.

La elucidación sobre el problema de la formación cobra vigencia en la sociedad contemporánea si, como somos testigos, frecuentemente se le alude con urgencia en todos los espacios de la vida pública y privada, en todos los sectores de la economía nacional e internacional, y por muchos actores sociales; sin embargo, la ausencia de reflexión sobre la inteligibilidad de las acciones de formación ha conducido, muy frecuentemente, a simplificar el complejo entramado que supone, soslayando la conceptualización y, por tanto, enfatizando las dimensiones políticas, legales, organizacionales, institucionales, económicas, técnico-pedagógicas y de infraestructura.

La proliferación de sistemas, instituciones, programas y medios denominados “de formación” con muy variadas maneras de organización, continúa expandiéndose, revistiendo muy habitualmente posiciones muy vagas en sus propuestas, montadas éstas –en muchos casos– en lógicas mecanicistas de medios-fin, en donde el control y la predicción aparecen como pilares del éxito y la eficacia y en donde la prescripción rígida y las pretensiones generalizantes cobran sustento en las visiones positivistas que desconocen la particularidad.²² Esta proliferación remite, sin lugar a dudas, a una diversidad de prácticas, lógicas, métodos y modelos, pero no se corresponde con los intentos de razonamiento sobre los modos de ver y en-

²² En la actualidad, incluso se habla de “ingeniería de la formación”.

tender la formación, tal vez porque no hemos tomado plena conciencia de los duelos, de los retos, de los fantasmas, de las representaciones, de las implicaciones y de las contradicciones que supone toda acción de formación y su proyección, pero, sobre todo, de aquello que, en este ámbito, es del orden de lo inefable y de lo dialéctico: de la crisis y de la solución, de la ruptura y de la sutura, de lo previsto y de lo insólito.

Este trabajo se configura como una interpelación a todos aquellos involucrados en acciones y prácticas concretas de formación –los actores de la formación, no sólo los académicos y los maestros, sino también los alumnos, los estudiantes y de manera genérica, los sujetos– en donde se juegan institucional y personalmente, formas de pensar y epistemologías subyacentes, asumidas en ocasiones de manera irreflexiva o, posiblemente, hasta inconsciente. Se han integrado, aquí, las fuerzas de los argumentos de las diferentes visiones, nociones o concepciones de formación, que pueden posibilitar vías diversas para comprender las situaciones en las que nos encontramos inscritos, pero también para actuar en ellas e interrogarnos sobre ellas, con una conciencia más clara de los desafíos que todo proceso formativo supone para el sujeto y de las paradojas que libra todo esfuerzo tendiente a su autonomización.

Si comparamos con el estado de conocimiento anterior, podemos afirmar con certeza que el número de investigadores que durante esta década se introdujo al debate conceptual sobre la formación se incrementó de manera importante, aun cuando no alcanza el mismo nivel de producción que aquél que corresponde a los otros muchos ámbitos que se inscriben en el campo genérico de la formación, tales como los relativos a formación y prácticas, formación e institución, tendencias en la formación, etcétera.

Si bien el campo de la formación continúa constituyendo un móvil capaz de convocar a múltiples actores sociales desde la perspectiva de la intervención, todavía habría que enriquecer y multiplicar las reflexiones y los debates conceptuales sobre la formación, como temática crucial sobre la que se monta una conjunto de dimensiones estrechamente vinculadas con la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- Anadón C., Raquel (2000). “La formación profesional de los docentes mediante la potenciación del pensamiento crítico”, *Ethos Educativo* (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación), núm. 23, agosto, pp. 64-76.
- Anzaldúa Arce, Raúl E. (1996). “Los imaginarios de la formación docente”, en *Pedagogía* (UPN), tercera época, vol. 11, núm. 9, invierno, pp. 90-97.

- Avilés Álvarez, Alfonso (1995). "Hegel y la formación", *Sin saberes* (México), núm. 2, pp. 10-13.
- Baldenegro Hernández, Martha E. *et al.* (1995). "Algunas reflexiones sobre actividades de actualización promovidas por el diplomado para docentes-asesores de educación básica del sistema educativo estatal", *Intrínquis* (UPN-Mexicali), núm. 16-17: pp. 20-33.
- Bazdresh Parada, Miguel (1998). "Las competencias en la formación de docentes", *Educar* (Guadalajara: SEJ), nueva época, núm. 5, abril-junio, pp. 8-14.
- Beuchot, Mauricio (1999). "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en S. Arriarán y M. Beuchot. *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, (col. Textos, 12), México, UPN, pp. 11-45.
- Cacho Alfaro, Manuel (1997). "Entre la unidimensionalidad y la utopía. La formación de docentes en la UPN. El caso de la Unidad de León", en *Investigación educativa. Talleres regionales de investigación educativa. Zona Centro Norte* (serie Cuadernos Trie, núm. 4), Guadalupe, Zacatecas: UPN.
- Cantón Arjona, Valentina (1997). *1 + 1 + 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular* (Textos, núm. 6), México: UPN.
- Cárdenas Jiménez, Margarita *et al.* (1996). "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", en E. Chehaybar y M. Ríos (comps.) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE-UNAM, pp. 25-83.
- Carvajal Juárez, Alicia L. (1995). "La actualización de los maestros: aciertos e interrogantes", en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, pp. 427-433.
- Carrizales Retamoza, César (1993). "La formación en el ocaso del siglo XX", *Pistas Educativas* (ITEC-Celaya), año XII, núm. 70, julio-agosto, pp. 29-33.
- Carrizales Retamoza, César (1995). "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores", en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México, pp. 219-224.
- Casillas, Miguel Ángel (1998). "Capacitación a docentes en el desarrollo de potenciales: una estrategia para elevar la calidad de la educación", *Revista de Educación* (Guadalajara: SEJ), nueva época, núm. 6, julio-septiembre, pp. 29-38.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (1999) "El carácter del conocimiento pedagógico", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*. Aguascalientes: COMIE, pp. 69-79.
- Covarrubias Villa, Francisco (1996). "Las posibilidades docentes de constitución de conciencias críticas", *Cuarto Nivel. Investigación y docencia* (Revista de la Escuela Normal Superior del Estado de México), núm. 8, abril, pp. 41-46.
- De Ibarrola, María (1995). "Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC", en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, pp.73-86.

- Díaz Barriga, Ángel (1995). “El problema de la formación intelectual en los posgrados en educación”, *Pedagogía* (UPN), tercera época, vol. 10, núm. 5, invierno, pp. 70-77.
- Díaz Romero, Carlos (1998). “¿Actualización docente, para qué?” *Educativa, Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social* (ISCEEM), año 5, núm. 9, febrero, pp. 77-81.
- Didriksson T., Axel (1996). “El profesor como intelectual en un escenario de futuro”, en Martha Magali Uribe Ortega (comp.). *Memoria. II Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas Educativos, 5), México: UNAM, pp. 193-197.
- Ducoing Watty, Patricia (2000). “Sobre la formación y la formación de profesores”, en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltrán (coord). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 157-181.
- Ducoing Watty, Patricia (2003). “Dar forma o formarse”, en P. Ducoing (coord.). *Lo otro, el teatro y los otros* (col. El Estudio), México: UNAM, pp. 231-246.
- Espinosa Vázquez, Rosalinda (1995). “El concepto de *paideia* y la formación docente”, en Prudenciano Moreno Moreno (coord.) *La formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional*, México: UPN-SEP, pp. 287-291.
- Espinosa y Montes, Ángel R. (1998). “Ética y formación”, *Educativa, Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social* (ISCEEM), núm. 9, febrero, pp. 65-68.
- Farfán Flores, Pedro; Maritza Alvarado Nando y Araceli López Ortega (coords.) (1997). *Diagnóstico de la formación docente en la red universitaria de Jalisco*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 25-26.
- García Martínez, Ma. de los Ángeles (1998). “La formación de los docentes-intelectuales desde los planteamientos de Gramsci”, *Educativa. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social* (ISCEEM), año 5, núm. 9 febrero, pp. 95-99.
- García Pichardo, Ma. del Socorro (2000). “El docente y su formación-transformación”, *Revista de Información y Orientación Pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México* (Toluca), 3ª época, núm. 8, febrero, pp. 86-91.
- Gómez Sollano, Marcela (2000). “Propuesta epistemológica y retos pedagógicos: los problemas de la formación”, *Intrínquilis* (Mexicali: UPN), núm. 30, pp. 51-59.
- Greybeck Daniela, Bárbara; Ma. Guadalupe Moreno Bayardo y María Alicia Peredo Merlo (1998). “Reflexiones acerca de la formación de docentes”, *Educar* (SEJ), nueva época, núm. 5, abril-junio, pp. 15-22.
- Guzmán Félix, Cándido E.; Roxana Camacho Morfín y Joaquín R. Díaz Hernández (1996), en Martha Magali Uribe Ortega (comp.). *Memoria. II Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas Educativos núm. 5), México: UNAM, pp. 251-254.

- Ibáñez Pérez, Raymundo (1999). “El conocimiento pedagógico: un proceso de elaboración de la relación maestro-formador”, en Martha E. Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente* (Archivos, núm. 9), México: UPN, pp. 199-208.
- Jiménez, Isabel (1993). “De la estrategia para la investigación a la estrategia para la formación escolar”, *Revista de Educación Superior* (ANUIES), vol. XXII (3), núm. 87, julio-septiembre.
- Lizárraga Bernal, Alfonso (1995). “La formación del humano: el pensar y la problematización. El poder, la razón y la voluntad”, en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, pp. 205-210.
- Matute, Esmeralda y Rosa Martha Romo Beltrán (coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Miranda Firó, Cecilia (1999). “Pensando que la educación que da forma humana no tiene que desaparecer”, *Educativa, Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social* (ISCEEM), núm. 13, octubre, pp. 47-51.
- Noguez Ramírez, Antonio (1997). “Algunas reflexiones sobre un modelo de actualización de los docentes”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, año 8, núm. 34, pp. 34-37.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1993). “De artesanos y de técnicos intelectuales”, *Perspectivas docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), enero-abril, núm. 10, pp. 33-40.
- Ramírez, Beatriz (2002). “La formación: una perspectiva psicoanalítica”, en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 103-152.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (1996). “La identidad: un gran olvido en la formación”, en Martha Magali Uribe Ortega (comp.) *Memoria. II Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas Educativos núm. 5), México: UNAM, pp. 398-403.
- Rodríguez Mc Keon, Lucía E. (1999). “El saber en la formación docente y los procesos de legitimación del conocimiento”, en Martha E. Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente* (col. Archivos, núm. 9), México: UPN, pp. 141-148.
- Rodríguez Ousset, Azucena (1994). “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”, *Perfiles Educativos* (México: CESU-UNAM), núm. 63, pp. 3-7.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (2000). “La diversidad de planos en el proceso de formación”, en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltrán (coords.) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: UdeG, pp. 183-201.
- Rosas C., Lesvia Oliva (1996). “Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Centro de Estudios Educativos), vol. XXVI, núm. 2, pp. 139-164.

- Rosas C., Lesvía Oliva (1999). “La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros”, en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, pp. 111-124.
- Serrano Castañeda, José Antonio (1995). “Comprender la acción de formar a los profesores”, en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México, pp. 211-218.
- Serrano, José Antonio (2001). “Alrededor de la idea de formación”, en Comboni, S.; Cortés, C. y Rodríguez, X. (coords.). *La investigación educativa en México*, México: UPN, pp. 60-65.
- Tejos Amaya, María Martha (1999a). “Descubrir el saber docente (Fragmentación o integración del saber docente), en Martha Elba Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN, pp. 125-130 (col. Archivos, núm. 9).
- Tejos Amaya, María Martha (1999b). “Proceso de elaboración para conceptualizar la formación docente y algunas de sus implicaciones metodológicas”, en Martha Elba Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN, pp. 303-311 (col. Archivos, núm. 9).
- Tlaseca Ponce, Martha Elba (coord.) (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN (col. Archivos, núm. 9).
- Tlaseca Ponce, Martha Elba (1999). “El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente”, en Martha Elba Tlaseca Ponce (coord.). *El saber de los maestros en la formación docente*, México: UPN. pp. 31-51 (col. Archivos, núm. 9).
- Trujillo, Luz Divina (1995). “Capacitación de docentes-asesores para educación básica. Una experiencia en la formación de docentes en servicio”, en SEP-UPN, *Formación docente, modernización educativa y globalización*, México, pp. 353-359.
- Velázquez Muñoz, Macario (1998). “Ética y formación: aproximación a un paradigma clásico”, *Educativa, Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social* (Toluca: ISCEEM), año 5, núm. 9, febrero, pp.100-105.
- Yurén Camarena, María Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*, México: UPN, (col. Textos, núm. 1).
- Yurén Camarena, María Teresa (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*, México: UPN (col. Textos, núm. 11).
- Yurén Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México: Paidós (col. Paidós Educador, 156).

CAPÍTULO 2

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

José Antonio Serrano Castañeda*

INTRODUCCIÓN

La sección que hemos caracterizado como Tendencias en la formación de docentes está directamente relacionada con los criterios de estructuración que iniciamos en el estado de conocimiento de la década pasada (Serrano, 1998). Retomamos la definición del *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, indicamos que utilizaríamos *tendencia, inclinación, afición, perspectiva* en el mismo sentido. “Los textos producidos en la última década representan un esfuerzo especial por explicar los caminos, orientaciones, inclinaciones, aficiones, tendencias de las experiencias realizadas o anhelos proyectados en el ámbito de la formación de profesores y profesionales de la educación” (Pasillas, Ducoing y Serrano, 1999). La idea es que se ha creado en la década analizada cierto movimiento, corriente, moción, escuela de pensamiento que ha propuesto formas y líneas de reflexión, análisis, indagación. Las tendencias han dirigido, de forma consciente o no, el deseo de saber de los participantes en el

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

campo y han propuesto límites cognitivos a partir de los cuales pensar el objeto propuesto.

Cabe señalar que pocas variantes hemos visto aparecer en las delimitaciones establecidas en el esquema elaborado hace años: sí han trocado los agentes, pero las temáticas les han sobrevivido e incluso los puntos de vista; se han matizado posiciones y se ha dado posesión a nuevos agentes y algunos más se han posicionado.

La producción se ha acrecentado, en términos de escritos (ensayos, análisis, intervenciones e indagaciones). Ha sido difícil la clasificación de los materiales pero tomamos el mismo criterio de la década pasada: seleccionar el eje central de las argumentaciones y de ahí colocarlos en las tendencias que no operaron *a priori*. Sólo la lectura de los textos nos permitió la ubicación de la producción. Lo que no se incluyó en los materiales fueron proyectos ni resúmenes de proyectos que, en un mínimo de hojas (dos, por ejemplo), daban cuenta de los resultados de la investigación, pues no mostraban la complejidad ni la argumentación total de la empresa. No obstante, este tipo de material se incluyó en la bibliografía.

El presente texto está dividido en dos partes: por un lado la argumentación de las tendencias propuestas por los autores y, por otro, las descripciones de las tendencias, construidas con base en los argumentos de los propios agentes.

ARGUMENTACIONES SOBRE LAS TENDENCIAS

En algunos escritos de los años que valoramos existen categorizaciones de las tendencias de formación del profesorado; la manera en que clasifican es diversa y está situada en el contexto de lo que cada autor intenta exponer en su artículo, ensayo o investigación. Dado que el lugar de caracterización de las tendencias se relaciona con el contexto de reflexión podríamos agrupar este rubro desde dos posiciones: universidades y normales.

Del lado de las universidades está la exposición de Remedi y Ornelas (1993). Para ellos las tendencias se concretan en las siguientes variantes en el nivel medio superior y superior. Una primera perspectiva está sustentada en las aportaciones de la psicología conductual que se operacionalizan en la tecnología educativa. Los autores describen la lógica con la que funciona esta orientación: inicia con fijar el parámetro de la operatividad docente en la estructuración del objetivo y del contenido; después, ofrece modelos de actuación con alumnos para ejercitar la acción previamente

planeada; finaliza con el momento del control de la actividad, que permite valorar la relación de los dos momentos anteriores.

La segunda perspectiva aparece a finales de los setenta; la búsqueda del contenido es elemento central para dirigir las acciones docentes. El contenido es el que define las relaciones entre los diversos componentes del acto docente. Al decir de los autores:

La posibilidad de pensar al docente en posesión del contenido pautaba las diferentes estrategias que se concebían a fin de que éste ejerciese un dominio explícito” (1993:17). Si bien esta tendencia devuelve al maestro la materia prima con la que él trabaja, cabe señalar, dicen los autores, que concibe al contenido como algo que “está allí para que se le conozca y se le domine” (1993:18).

El contenido, por lo tanto, aparece en esta corriente como algo instituido, no en el polo dinámico de construcción, como campo de debate.

La tercera perspectiva descrita se centra en la valoración que hace el docente del vínculo educativo. Esta modalidad de trabajo pone el acento en la reflexión de los vínculos grupales. La pedagogía centrada en el análisis de los procesos grupales hace su aparición como tendencia que favorecería la creatividad, al valorar la ideología de los grupos y al análisis de las contradicciones inmersas en el proceso grupal. La tarea nodal del docente consiste en su papel de intérprete de los procesos que ocurren en el grupo con la finalidad de liberar lo que obstaculizaba el aprendizaje y promover nuevos vínculos para hacer la tarea más productiva. El paso del yo al nosotros, resulta fundamental en esta tradición. No obstante, Remedi y Ornelas señalan que el grupo operativo funciona para los docentes bajo la lógica del ritual.

Los rituales se celebran porque determinadas personas o colectivos no han observado una obligación: ya sea por descuido propio o como representante de un grupo; cada persona ha sido atrapada y castigada con una desgracia que se considera en consonancia con su rol social. El maestro, el grupo de docentes acuden al grupo operativo reconociendo dificultades, faltas en su rol social como enseñantes (1993:19).

Otra de las críticas que sostienen a la pedagogía grupal es la cuestión de las “construcciones artificiales, de interpelaciones desde el saber ser y problematizarse desde lo que son las prácticas específicas y conyunturales en las que se despliega el hacer de los maestros” (1993:21).

Padilla (1996) conceptualiza a las universidades como centros de producción cultural y desde esta idea analiza las vertientes que se han dado en México alrededor del tema de la formación de docentes. En sus palabras:

En México la integración de un sistema universitario, comenzó a convertir a estas instituciones en una gran industria de la cultura con trabajadores especializados para cada una de las actividades sustantivas de las universidades. Producción de profesionistas (calificación de fuerza de trabajo profesional para el sector público y privado); producción editorial y cultural para el consumo de determinados sectores, a gran escala. Con ello, las universidades, de conciencia crítica de la sociedad, pasaron a formar parte de una industria cultural, *sui generis*, para la modernización, occidentalización del país (1996:48).

De aquí en adelante puede que se diga lo contrario. De este supuesto deduce que el trabajador académico universitario se ha dedicado a ser “maquilador de los productos culturales de occidente, por especialidad y como tal, como maquila, reproducción ampliada de los productos culturales de los centros hegemónicos” (1996:64). Con esta mirada realiza un recorrido sobre la institucionalización de la universidad en México y centra su atención, a través de la noción weberiana de racionalidad de cálculo, en los procesos de modernización de la institución: “como una forma racional de hacer academia, esto es, racionalizar el uso de los recursos institucionales, así como la *profesionalización* del trabajo académico y el empleo de los recursos didácticos y pedagógicos” (1996:57). Proceso de racionalización que ha llevado a las instituciones a una compleja división del trabajo cobijado, desde 1968, por la tecnología educativa.

La modernización de las universidades, ha modificado las tareas sustantivas de la institución. La modernización tiene sus efectos del lado de la docencia; a los trabajadores universitarios:

[...] se les *profesionaliza* para coordinar y administrar las actividades académicas en el aula por medio de ciertas estrategias didácticas y psicopedagógicas. El aula es el espacio ideal de “re-producción” (maquila) del conocimiento científico y tecnológico, eje de la racionalidad cultural de occidente. Se intenta el acercamiento al conocimiento producido en los centros hegemónicos, legitimado y reproducido con la mayor precisión posible. Esta tarea sustantiva constituye una función conservadora y reproductora; y es sin duda, la actividad que con mayor claridad domina en las universidades, cuya escolarización ha sido notable desde su origen (Padilla, 1996:80).

En lo que se refiere a la función de investigación, Padilla aduce que, desde la modernización, tal función tiende a especializar a los trabajadores universitarios en términos tanto re-producción de conocimientos como de división del trabajo. La producción del conocimiento corre por la misma suerte:

Es aquí (difusión cultural) y en el aula (docencia) donde se evidencia la *maquila* intelectual, donde se da el reproductivismo, donde se asientan los pilares de la dominación y hegemonización cultural de Occidente. Por la primera se pretende la generación de consenso cultural de sectores medios de la sociedad: y por la segunda, se reproduce y forma la *intelligentia* que a su vez tiende a reproducir los modelos y esquemas culturales producidos en los centros hegemónicos del mundo, para perpetuar su dominio (Padilla, 1996:81-82).

En este orden de ideas, la tendencia que se vislumbra desde los años setenta se ha acentuado: los trabajadores universitarios se dedicarán a maquilar lo que se produce en los grandes centros y así darán continuidad a la división del trabajo intelectual. Sin embargo, el autor reconoce que los centros pueden optar por formar intelectuales que estén al servicio de las culturas nacionales. Con base en estos supuestos, Padilla analiza datos derivados de la aplicación de un cuestionario a las instituciones participantes en el Primer Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, celebrado en la ciudad de México en 1987. Ofrece datos de 56 instituciones que a nivel universitario se han dedicado a realizar estrategias de formación de docentes en el lapso de 1970 a 1987. Su análisis tiene como propósito “destacar las tendencias conceptuales y programáticas, tanto nacionales como estrictamente institucionales (particulares) de formación” (Padilla, 1996:87) de los trabajadores académicos universitarios. Mediante esta información propone una visión prospectiva sobre el asunto.

El periodo analizado por Padilla (1970-1987) le permite indicar que las instituciones universitarias han modernizado sus estrategias. Del total mostrado, 80% de ellas se dedica a fomentar labores de docencia, investigación y difusión. En su mayoría, las instituciones han tomado los modelos e ideas de los grandes centros de desarrollo didáctico pedagógico como los de Didáctica y de Nuevos Métodos de Enseñanza, CLATES o ANUIES. La principal estrategia que generan los centros de formación consiste en elaborar cursos de inmersión a los profesores noveles que se adhieren a los cuadros universitarios. Los cursos que la mayor parte de las instancias universitarias reportan se refieren a didáctica, aspectos generales de pedagogía y psicología.

gía del aprendizaje: “debido a la necesidad de promover el nuevo concepto tecnoacadémico, en su momento, de la denominada díada enseñanza-aprendizaje” (1996:94). Con base en lo anterior es posible observar que se privilegió a la docencia; la mayor parte de las instituciones poco han reportado sobre programas relativos a la formación en investigación.

El autor utiliza un marco de análisis derivado de las clasificaciones que ofreció Hirsh (1992) en su momento para describir las tendencias de formación de docentes a lo largo de los años que van de 1970 a 1985. Para Padilla sólo existen tres grandes tendencias reportadas en el cuestionario aplicado entre 1970 y 1978: tecnología educativa (54%); concepción ecléctica (23%); y perspectiva crítica (11%). Entre 1979 y 1984 se desarrolla una fuerte crítica a la tecnología educativa de tal forma que para el periodo comprendido entre 1985-1987 la concepción ecléctica se encuentra en el primer lugar (34%), le sigue la tecnología educativa con 32% y la concepción crítica, que si bien ocupa el mismo lugar que al inicio del periodo estudiado ha incrementado, según el cuestionario aplicado, a 21 por ciento.

A pesar de que Padilla muestra cambios en las orientaciones teóricas, señala que el discurso que moviliza las diferentes estrategias es altamente ambiguo y ha llevado a sentar las bases de la industria cultural universitaria. En sus palabras:

Las críticas al conductismo y la tecnología educativa ocultarán el carácter tecnocrático (modernizante) y burocratizante del discurso recién inaugurado de la profesionalización, para el trabajo académico universitario (la docencia, la investigación y la difusión de la cultura) olvidando la formación del *intelectual universitario*. De un sujeto crítico capaz de incidir en la transformación social a través de su trabajo, armonizado a intereses de sectores populares de la sociedad. El intelectual como “fíel” intérprete de los intereses del pueblo, de sus demandas, de sus necesidades, en síntesis, de las culturas nacionales (Padilla, 1996:98).

Cabe señalar que de las tendencias descritas el autor no muestra orientaciones conceptuales, ni ideas, ni las caracteriza. Por lo que es difícil saber la distinción entre formación crítica y universitaria a la que él apela. Más adelante, realiza una propuesta de formación intelectual. “El intelectual es un sujeto, miembro de una comunidad cultural, en donde ejerce una función de líder de los intereses y valores culturales de ésta, para impulsar su unidad interna y legitimidad externa” (1996:172). Incorpora una serie de políticas para la formación de los trabajadores académicos universitarios como intelectuales. No reporta ningún dato de la concreción de esta idea.

Otros autores han estructurado diversos tipos de tendencias, pero ubicadas en contextos institucionales concretos con la finalidad de aportar un marco de comprensión al objeto propio de análisis que en sus ensayos e investigaciones se han propuesto.

Alvarado (2001) plantea la existencia de dos tendencias, en las universidades, que han movilizadas las acciones de formación en la Universidad de Guadalajara: una desplegada en los años ochenta que basaba sus fundamentos en el uso de aspectos técnicos y sus actividades en la formación inicial, dejada del lado de los profesores o administradores sin atender la formación permanente. La otra tendencia contiene una perspectiva constructivista que atiende a los docentes en su centro de trabajo y que permite la utilización de la “investigación-acción y etnográfica que orienten los cursos que se imparten. Estas estrategias se implementan en las diversas actividades de formación” (2001:13). Describe la situación de la universidad y sus acciones en materia de formación docente.

Por su parte, Arredondo y Peralta (1997) hacen referencia a la situación de la formación de docentes en nivel medio superior y superior con información proveniente de organismos internacionales para caracterizar la situación del tema en América Latina y en particular en México. La información indica que en México existe una gran cantidad de profesores por horas, además de que la población femenina es la mayoritaria en los docentes del nivel. Los autores toman como referencia estos datos para relatar las acciones que realizan: DGES, la SESIC y las IES. Describen tres categorías en las que se realiza la formación de docentes. La primera, por programas formales tiene como finalidad contar con personal posgraduado. La segunda, por cursos disciplinarios relativos a la actualización del personal universitario en contenidos de su profesión. La tercera, cursos pedagógicos que orientaron a los profesores en las actividades de la docencia. Más adelante, revelan cómo tales estrategias se han visto expresadas en los organismos arriba mencionados. En las conclusiones apelan a la utilización de diversos medios para concretar los objetivos de formación que las instituciones de educación se han propuesto.

Boldú y Figueroa (1997) afirman que la UNAM ha realizado acciones en materia de formación de docentes dado el contexto de transformación por el que atraviesa la institución. Algunas de las estrategias que testifican son los programas de Estímulos a la Productividad y Rendimiento del Personal Académico de Asignatura; de Fomento a la Docencia para Académicos de Carrera; y de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente. Concluyen que gracias a “esta situación histórica podemos esperar al siglo venidero con una posición muy cercana al optimismo” (1997:39).

Anzaldúa contextualiza las tendencias de formación en el marco de la globalización por la que atraviesa el capitalismo actual. El hilo de argumentación que el autor propone es “el análisis de los actuales modelos de formación y la construcción de nuevas propuestas al respecto” (2002:36). En relación con las tendencias, sin que las trabe en el contexto universitario o normalista, Anzaldúa indica tres. En primer lugar, profesionalización de la docencia, tema recomendado por diversos organismos internacionales como la UNESCO, OCDE y OIT que, pese a ello “no hay un acuerdo claro de cómo debe concebirse la profesionalización y las implicaciones que esto lleva para los sistemas educativos y en especial para los docentes” (2002:37). En segundo lugar, plantea al vínculo investigación-docencia como forma de favorecer la reflexión sobre la práctica y proyectar las experiencias de aprendizaje. Esta vertiente reconoce la difusión de la investigación-acción, como modalidad que ha sido utilizada en múltiples proyectos en el ámbito educativo.

La tercer tendencia, análisis de la práctica docente, es posible por el hecho de que los profesores escrutinan su práctica, al reflexionar sobre ella. Sostiene que la tendencia cobra relevancia por el desarrollo de algunas propuestas: *a) grupos de formación psicosociológica* que recuperan los aportes de Lewin sobre los *Training Group* y conducen a la deliberación grupal sobre la práctica docente; *b) grupos de reflexión de inspiración en el Grupo Operativo*, que se han puesto en marcha en México, principalmente desde el CISE-UNAM; *c) los grupos Balint*, que se han utilizado principalmente en Francia y Argentina; *d) grupos de orientación psicoanalítica* que, con fundamentos en diversas corrientes psicoanalíticas, le ha permitido al autor reseñar propuestas para el trabajo grupal (grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados y círculos de Ética) operadas en educación superior.

Más adelante, Anzaldúa testifica diversas tendencias que él denomina emergentes: educación ambiental, que se acrecentará al aumentar el deterioro ambiental; educación sexual, como prevención de “los problemas que están vinculados con un inadecuado ejercicio de la sexualidad” (2002:43); educación y género, tema que ya se encuentra en diplomados, maestrías, doctorados y en colaboraciones interinstitucionales; formación ciudadana, que entre otros aspectos se ha impulsado en las políticas de los gobiernos para fortalecer la identidad nacional; educación multimedia con el empleo de alta tecnología, su importancia se vislumbra en el creciente impulso a programas formativos en diversos sectores sociales; educación masiva con muy escasos recursos, tendencia que es producto de las políticas neoliberales y que llevará a la búsqueda de opciones para hacer mucho con poco; el constructivismo, es una propuesta

potente para favorecer aprendizajes integradores y es avalada por organismos internacionales; educación y creatividad, articulación que se extendería a los aspectos productivos e improntaría los afanes de nuevas formas de creación de relaciones sociales; psicoanálisis y subjetividad en educación, tendencia que cobra interés y se enlaza con la pedagogía crítica por el acento que ésta coloca al tema de la subjetividad.

El autor finaliza la descripción de las tendencias al afirmar que seguramente habrán más tendencias “pero éstas son las que considero resultan emergentes a la luz de los desarrollos del campo educativo y en respuesta a las demandas que se desprenden del complejo contexto social que vivimos” (2002:50).

Del lado de la educación normal, por su parte, Badillo plantea que son tres las corrientes que desde 1940 hasta nuestros días se han dado en el ámbito de la formación de docentes normalistas. La finalidad de diseccionar las tendencias lleva, en palabras del autor, “a hacer reflexiones encaminadas a la construcción de una pedagogía normalista que responda a las necesidades del maestro y del país” (1995:6). La primera corriente es la tecnología educativa que, al responder a los nuevos marcos socioeconómicos, ve al maestro como agente capaz de controlar, dirigir y orientar el aprendizaje con la utilización de nuevos recursos. Concibe al docente como ingeniero capaz de racionalizar la enseñanza en el salón de clase. “Dentro de la tecnología educativa se considera al maestro como un elemento extremadamente importante para llevar a cabo la modernización y mejoramiento de los sistemas escolares” (1995:8). El autor supone a la tecnología educativa como un factor resultante de la modernización. Sin embargo, en la práctica “provocó la confusión y desacreditación de la misma ... [pues los maestros trabajaban] la mayoría de las veces con razonamiento intuitivo y sin fundamentación teórica alguna” (1995:8).

La segunda corriente que Badillo reconoce es la didáctica crítica. Aunque de manera no tan clara la liga a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, además apuntala que la derivación de esta escuela en las ciencias sociales es el constructivismo “ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella” (1995:8). El sustento de la teoría didáctica crítica es la ciencia social crítica que conforma una propuesta distinta a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa. Para que el docente trabaje sobre esta modalidad requiere transformar sus percepciones, la mayoría basada en los supuestos de la educación tradicional. El maestro tendría que ser más reflexivo y trabajar con el grupo, lo que permite construir nuevas perspectivas,

concepciones y acciones, sobre su trabajo. El docente, desde la didáctica crítica:

[...] tiene la obligación de elaborar su programa personal a partir de la interpretación de los lineamientos generales y tomar en cuenta [...] 1. objetivos de aprendizaje de unidades y curso [...] 2. organizar actividades de aprendizaje para que se realicen en grupo para reconstruirlo a partir de la reflexión [...] 3. evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender (1995:8).

Según el autor, después de 15 años esta corriente “no ha respondido a nuestras circunstancias, por lo que hace falta una propuesta eficaz que apoye a los docentes en el ejercicio de su práctica y los ayude a superar sus problemas y sobre todo a mejorar nuestro nivel superior de enseñanza” (1995:9).

La tercera corriente, que inicia en 1984 en el ámbito normalista, es la del docente investigador, ideal que afectó directamente la práctica de los de profesores de educación básica, pues ha establecido un ideal de perfeccionamiento que los dirige a anhelar saberes relativos a la investigación. La investigación es la vía por la cual el liberalismo social consideraría a la modernización educativa como su baluarte más importante en la formación de recursos más competitivos:

[...] es necesario que los maestros estén en constante actualización para perfeccionar su trabajo, perfeccionamiento que debe orientarse hacia la investigación educativa con el fin de generar teorías que expliquen los problemas más significativos que enfrenta actualmente el Sistema Educativo Nacional y poder elaborar alternativas que coadyuven a la solución de los mismos (1995:9).

El papel fundamental corresponde al maestro: romper con la barrera normativa e institucional para que el maestro crítico forme alumnos críticos, “cuestionadores del orden social existente y coadyuven conjuntamente con los maestros a la transformación del mismo” (1995:9).

Romero, P. (2002) retoma la clasificación de Díaz Barriga sobre las tendencias de formación de docentes en México: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación. En la explicación que realiza del proceso, anexa parte de la categorización que establece Serrano (1998), en particular la tendencia de profesionalización del docente. El conjunto de sus reflexiones se ocupan, principalmente, del estado de la formación de docentes en el contexto normalista.

Ornelas (2000) en su investigación, sobre el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (PACAEP), refiere cuatro tendencias de formación de docentes para el nivel de educación básica: didáctico-filosófica, técnica-instrumental, de relación docencia-investigación, y docente como intelectual. La primera, elaborada como política del estado y con fundamento en los principios de John Dewey, alcanza una “vinculación estrecha entre la mirada política en torno a la educación, la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus derivaciones en el terreno de lo didáctico” (Ornelas, 2000:126). La segunda, sustentada en los principios del conductismo y ligada, en la década de los setenta, a la tecnología educativa como propuesta de formación de docentes: “logra su expresión a través de un conjunto de operaciones que mantienen la lógica de planeación-ejecución-evaluación” (Ornelas, 2000:126).

La tercera, que nace en el sexenio de Miguel de la Madrid, decreta que el maestro normalista realice investigación, como una más de sus tareas. No obstante, “las condiciones del trabajo académico nos hablan de una dificultad para hacer realidad el ejercicio de la investigación en las escuelas normales” (Ornelas, 2000:128). Dentro de las perspectivas de investigación que han impactado a la formación del docente en tanto investigador están la investigación-acción y la etnografía. La cuarta:

[...] la perspectiva del *docente como intelectual* se encuentra íntimamente ligada a la perspectiva del docente-investigador que permite romper con la enajenación, la desvinculación de la teoría con la práctica y se encamina a promover lo que requiere el docente como intelectual:

- El manejo paradigmático de las disciplinas.
- La vinculación de lo racionalizado y no racionalizado.

Su constitución como sujeto con una cultura muy amplia, con disposición abierta al trabajo interdisciplinario y al movimiento de estereotipias epistemológicas, representan sus principales características (Ornelas, 2000: 132-133).

En el estado de conocimiento sobre el campo de la Formación de docentes, Pasillas, Ducoing y Serrano (1999), elaboraron una tipología que incluye cuatro grandes tendencias al interior del campo. Serrano (1998, 2001) describe, con base en la bibliografía consultada, cuatro tendencias: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y la formación intelectual. La descripción de las tendencias la realiza bajo el supuesto de que las tendencias que circulan a nivel internacional son asumidas bajo nuevas significaciones en los grupos aca-

démicos locales. La elaboración de significaciones está relacionada con la cultura local que ha producido el sistema educativo mexicano y con las posiciones/posesiones de los grupos que participan en la constitución del campo de formación docente; ya como reflexión teórica, o en tanto agentes que dirigen, edifican propuestas hacia el profesorado (universitario o normalista). La descripción de las tendencias que realiza cubre el periodo de crecimiento del sistema educativo nacional y consolidación (1975-90). Esta misma clasificación ha sido utilizada por Romo (1998), Rojas, Sandoval y Vera (1997), Hernández Palacios (1999). Por lo inclusivo de la clasificación, la descripción de las tendencias seguirá la disección mostrada por Serrano (1998, 2001).

DESCRIPCIÓN DE TENDENCIAS

Tecnología educativa, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha impulsado en esta década los programas de formación docente a distancia, o como señala **Yurén (2000)**, las nuevas tecnologías han apuntalado la puesta a distancia de la formación. En esta primera tendencia encontramos reflexiones generales sobre el uso y potencial de las nuevas tecnologías, las diferentes propuestas se agrupan en el ámbito universitario y normalista. En general, el contexto en el que se revitaliza a la tecnología educativa es a través de la denominación de nuevas tecnologías de la comunicación.

Del lado normalista encontramos experiencias diversas que reivindican la formación de docentes; del lado de la tecnología educativa hay algunas tanto referidas a la formación de formadores como a la propuesta de acciones concretas en el marco de las didácticas de las disciplinas. Describiré en primer lugar a los autores que han trabajado el sector normalista.

Bautista A., y Jiménez J., (1999) refieren una experiencia de formación docente en el estado de Sonora. La experiencia relatada tenía como objeto “la aplicación y diseño de situaciones de aprendizaje de algún concepto matemático involucrando el uso de tecnología como propuesta de cambio de sus [de docentes de secundaria] prácticas docentes” (1999:255). La idea de cambio de prácticas en educación básica está avalada por el Nuevo Programa Nacional para la Modernización Educativa desarrollado en 1993, que se constituye como marco normativo para dar cuenta del cambio de actividades en este sector (sugerencias y forma ideal de concebir

la transformación del docente). El programa apunta el marco teórico de la experiencia. Los autores utilizan diversas estrategias de trabajo indagativo provenientes de la investigación cualitativa: encuestas, entrevistas y observaciones de clases y tuvieron como referente a la actividad de dos docentes en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En la descripción, los autores relatan una primera fase de intervención, consistente en la capacitación a profesores en el uso de la calculadora TI-92 y su posible aplicación al aprendizaje de aspectos matemáticos. Como conclusiones indican que la experiencia permitió a los docentes modificar tanto sus estrategias como las concepciones que tenían sobre la enseñanza de la matemática en este nivel; los cambios también afectaron a los alumnos de manera positiva. En suma, los profesores “están convencidos de que poco a poco irá desapareciendo esta tendencia hacia el tradicionalismo e irán desarrollando una actitud innovadora que permita la introducción de nuevas tecnologías en todos los niveles educativos” (1999:261).

En el mismo estado de Sonora, **Peralta (1999)** muestra los usos que se han dado al video en la escuela secundaria. Brevemente, hace una descripción de las diferentes políticas que sobre el uso del video en la escuela se ha promovido en el contexto de las diferentes reformas educativas del país. Después, señala que por medio de datos obtenidos por un cuestionario, y de manera personal, aplicado a supervisores y jefes de enseñanza, puede concluir que el uso de este medio se encuentra “por debajo de la media aceptable”. Propone la administración de este medio a partir de criterios didácticos, de creatividad y adiestramiento con base en una visión humanística de la relación educativa.

En materia de formación de docentes, en el mismo ámbito normalista, encontramos los documentos elaborados por **Ortega (1999)**, **Hernández G., (1995)** y **Ordaz y otros (2001)**.

Para **Ortega (1999)** existe una subutilización de la computadora en los programas de formación y actualización de los docentes. Con argumentos hermanados en esta tradición propone, a partir de supuestos comunicativos, que el sistema formador y actualizador del estado de Sonora asuma la utilización de los diversos medios tecnológicos actuales (televisión, revistas, radios, por ejemplo) en temas relativos a la actualización del sector magisterial. Tarea que se logrará mediante la indagación de las necesidades locales y la utilización de la investigación (no apunta de manera concreta cómo realizar su propuesta).

En otra zona de la geografía nacional, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, **Hernández, G (1995)** describe la oportunidad que ofrece, en este campo, la implantación de la maestría en

Ciencias de la Educación en su modalidad a distancia. Toma como punta de lanza sus vivencias y las enlaza con argumentaciones teóricas relativas al tema de la formación y su relación con otra palabra que la autora considera con gran vinculación: el sujeto. En su texto utiliza algunas afirmaciones de teóricos como Ibáñez, Gadamer, Werner Jueger (sic) y Carrizales. De éste asume que la maestría tiene efectos en ella en términos de “una formación intelectual que apunte hacia la conformación de sujetos que aspiren a comprometerse en lo que significan como sujetos, con posibilidades de iniciar una verdadera formación que los involucre en un juego dialéctico” (Hernández G., 1995:16).

La cultura escolar, para transformarla, primero requiere ser conocida. Bajo este supuesto **Ordaz, Ramos y Martínez (2001)** exploran los constructos personales de los docentes que trabajan en una institución formadora de profesores de educación básica (Unidad UPN-241), en relación con el uso de las nuevas tecnologías de la educación. Utilizan los supuestos de George Kelly para conocer los significados que el personal de la institución atribuye a las nuevas tecnologías; significados que tienden a configurar la cultura escolar sobre la utilización de aquellos medios. La investigación se realizó en dos etapas: la primera, consistió en la utilización de un protocolo de autocaracterización para identificar las tecnologías a las que más recurren los docentes del centro educativo. La segunda, gravitó en torno a la construcción de una rejilla, que estandarizaron con base en los datos obtenidos en la primera fase. En la discusión de los datos que arroja la experiencia los autores comentan, en relación con el uso de nuevas tecnologías, que los docentes tienen una posición “muy cautelosa, prudente y por lo tanto poco comprometida”. En las conclusiones afirman, sobre el constructo indispensable-no indispensable “que un significado compartido entre los sujetos investigados es que el lenguaje oral, la escritura y el libro son elementos sin los cuales no se pueden pensar los procesos educativos” (2001:10). Más adelante, alegan que los resultados deben ser interpretados “no como una expectativa favorable o desfavorable hacia las nuevas tecnologías sino como una premeditada carencia de expectativa” (2001:11) sobre el uso de las nuevas tecnologías.

Del lado de la formación de docentes universitarios y en relación con las nuevas tecnologías encontramos relatos de experiencia, intervenciones y formas de fundamentación de **Jara (1991)**, **Rojas, Sandoval y Vera (1997)**, **Gil y Roquet (1997)**, **Tapia y Méndez (1991)**, **Landaverde y Caracheo (1997)**, **Hernández Prado (1997)**, y **Ruiz Velasco (1997)**.

Jara (1991) delibera sobre la situación de la Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México. Para ello describe las caracte-

rísticas del “Programa de Inducción, Formación y Actualización para el Personal Académico”. Indica que el centro de los programas de este sistema es la idea de autodidactismo, pero los docentes tienden a trabajar con los hábitos arraigados, extienden lo que han conocido de trabajo escolar a un programa que requiere de otras acciones docentes. Jara señala que el programa de inducción tuvo tres etapas: inducción, de fundamentos del sistema y de actualización tanto en contenidos como en aspectos pedagógicos. Finalmente, apunta que la estrategia formativa asume los mismos principios de la educación abierta, para que los docentes se familiaricen con la estrategia en la que laborarán.

Los efectos sobre educación a distancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son valorados por **Rojas, Sandoval y Vera (1997)**. Para ello, argumentan desde Ferry y Gadamer sobre la noción de formación, como proceso de apropiación de la cultura y de construcción de un deber ser asumido por los sujetos. Así, distinguen la formación de la idea de actualización y capacitación. Pasan visado a la noción de formación de docentes y señalan que existen dos tendencias, la técnica y la de profesión. De ésta asumen que el profesor se sitúa “como un intelectual que dialoga e interactúa con un objeto de conocimiento” (1997:405). Relatan que la docencia en esta modalidad ha propiciado la experiencia individual y aislada, por ello la institución ha elaborado programas de formación docente, a pesar de que en esta modalidad son incipientes, las autoras proponen un marco que tome en cuenta los siguientes aspectos: determinaciones sociales, educativas e institucionales. Concluyen sus reflexiones con la propuesta de extender programas de formación para enfrentar “a un proceso de enseñanza diferente” (1997:405).

Tapia y Méndez (1991) refieren la experiencia del programa para docentes universitarios Formación básica para la docencia. La modalidad del programa fue mixta; comprendía sesiones presenciales y sesiones de trabajo con transmisión vía satelital. El diseño de la experiencia incluyó los aspectos sustantivos de la programación didáctica, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del proceso. Sin embargo, a pesar de exteriorizar virtudes de este tipo de metodología para la formación de docentes, aseveran que resulta costosa su utilización para las universidades mexicanas, por el alto precio del medio satelital.

Gil y Roquet (1997) consideran que las nuevas tecnologías apoyan al docente, en especial el uso de bancos de datos para encontrar, localizar y analizar la información concreta que precisa el docente para estar al día en la producción de información sobre su respectivo campo temático. En ese sentido, la capacitación en el uso de redes computacionales de centros que

archivan grandes fuentes de información resulta ser crucial en la profesionalización de los docentes universitarios.

Del lado de los sistemas tecnológicos, **Landaverde y Caracheo (1997)** relatan los fundamentos que dieron origen a la especialización en docencia, operada por el CIIDET, proyecto que al decir de sus autores se encuentra “bajo la rectoría visionaria de la actual administración” (1997:47). Son múltiples las razones que fundamentan la propuesta de educación a distancia: masificación de la formación, homogeneización de procesos formativos (mismo contenido para la audiencia), optimización de recursos formativos, incremento en la calidad del proceso formativo (como uso de simuladores), control de tiempo y ritmos de aprendizaje, acortamiento de distancias, abatimiento de costos, creación de ambiente de cambio e interacción, entre otras razones. Más adelante, demuestran los fundamentos de la operatividad del programa. Suponen que la teleformación es una noción comprensiva y que incluye todas las modalidades de la idea de formación “información, inducción, capacitación, actualización y desarrollo profesional y personal” (1997:52). Afirman que la propuesta por ellos desarrollada incluye diversos medios que se seleccionan por los criterios de “costo-efectividad y, obviamente, disponibilidad” (1997:53). A manera de conclusión, sostienen que la propuesta “se deriva de los excelentes resultados obtenidos en la impartición del programa” (1997:55).

Dos ensayos proponen el trabajo con las nuevas tecnologías. **Hernández Prado (1997)** y **Ruiz Velasco (1997)**.

Hernández Prado asume el concepto de re-ingeniería (cita en sus fuentes a autores anglosajones a Kleiner, Barnet, Drucker) para explicar el trabajo docente que se posesiona del uso de tecnologías de la información. La re-ingeniería afecta “las prácticas de trabajo mediante el uso de medios y equipos modernos de la tecnología de la información y de las comunicaciones” (1997:266). Asume el lenguaje de las tradiciones administrativas imperantes para caracterizar el trabajo del docente: “el profesor es un proveedor de servicios tangibles a una institución, a alumnos, a consumidores de la ciencia y de las humanidades, a los usuarios de los bienes culturales” (1997:267). Argumenta que la humanidad ha pasado de medios lentos de procesamiento de información al uso de la computadora, que es tanto herramienta de comunicación como instrumento de procesamiento de diversos materiales (datos, imágenes y sonido). Más adelante, propone una clasificación de sistemas informáticos útiles para el docente o el investigador. Pasa a describir la experiencia de una profesora con el uso de las nuevas tecnologías, para concluir que tendría efectos hacia la futura práctica de los docentes, básicamente en la rapidez con la que un profesor estaría al día en su labor.

La realidad virtual entra en la función docente. Así, **Ruiz Velasco (1997)** propone la renovación del trabajo que realiza el profesor, dada la difusión de medios y producción de softwares, por medio de la realidad virtual. “La *realidad virtual* ofrece al usuario la posibilidad de entrar como protagonista principal de un mundo tridimensional, colocándose un casco y unos guantes especiales. Con la realidad virtual se realizan simulaciones de situaciones, hechos y fenómenos en distintos medios de una manera *casi real*” (en cursivas en el texto, 1997:93). Por extensión, la realidad virtual podría utilizarse en diversas asignaturas, como la medicina, la química, etc. Como conclusión señala: “necesitamos realizar cambios eficaces en nuestro quehacer docente que nos permitan un buen uso, un uso racional e inteligente de la tecnología con todo lo que ello implica, en un sentido más extenso de las palabras inteligente y racional” (1997:95).

Profesionalización de la docencia

Las argumentaciones sobre el trabajo profesional en la formación de docentes se han dado de manera diferenciada en esta década. Por un lado hay amplias referencias al trabajo profesional del lado de las disciplinas y por otro, los actores han incrementado las referencias sobre la docencia como actividad profesional.

La profesionalización del trabajo docente en el contexto de las políticas actuales de modernización de la economía y por extensión de la modernización del sistema educativo es analizada por **Romo (1998)**. En el contexto de la educación superior, las políticas gubernamentales han querido moldear el sistema escolar bajo los mismos argumentos que en el contexto económico: individualismo, calidad-utilidad y productividad. Romo arguye que “la naturaleza del trabajo universitario escapa a la lógica del mercado, pues exige condiciones cualitativas muy distintas de las que son propias de la empresa privada o del trabajo productivo y profesional” (1998:23). Coloca sus premisas del lado de las voces que reivindican el trabajo académico desligado de los supuestos de la modernización desde el punto de vista económico. En esta serie de ideas la autora fundamenta su propuesta de considerar a la docencia como actividad profesional. Propone una línea a seguir en la formación de los profesionales de la educación: “la formación deberá permitir el diálogo directo entre investigadores y docentes que permita a estos últimos conocer no sólo la diversidad de prácticas, sino habilitarlos en su reflexión y orientarlos al estudio de metodologías de trabajo adecuadas para cada uno de los ambientes en que participan, como manejo de contenidos relevantes en cada situación”(1998:25).

Romo (1998) asume la clasificación de las tendencias de formación de docentes en México elaborada por **Pasillas, Ducoing y Serrano (1999)**. Después de caracterizar la idea de profesionalización sugiere un rasgo de la práctica docente: es una acción heterogénea a pesar de ser realizada por un gremio. Reivindica la comprensión de la práctica en términos de la cotidianidad. “Los maestros se construyen en y a través del trabajo cotidiano: ahí se opera el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el proceso educativo” (1998:27). El punto de vista para el trabajo de intervención de los pedagogos se daría en la conjunción entre lo cotidiano y el saber científico-técnico. Asimismo, las relaciones sociales en la escuela con los diversos actores crean espacios de significación que requieren ser evaluados por los profesionales de la educación, con el fin de hacer más reflexiva su actuación en la institución escolar.

La profesionalización de los docentes desde la idea de profesionalidad (como una extensión de la visión hermenéutica) la propone Acosta. Su trabajo “es un avance en el estudio de la profesionalización de la docencia de nivel medio superior en nuestro medio, y representa el resultado y análisis de una intensa búsqueda bibliográfica” (1996:85).

Imaz (1992) debate la noción de profesionalismo en el caso de los docentes de primaria. En las primeras líneas de su artículo advierte:

En este breve ensayo pretendemos mostrar que los maestros de primaria en México no son profesionales y que el profesionalismo magisterial es, en el caso mexicano, una ideología utilizada tanto por el Estado para el control y despolitización de los maestros, como por los maestros contra la burocratización, la proletarización y el corporativismo (1992:99).

La reyerta sobre el tema inicia con las siguientes afirmaciones: la enseñanza es un monopolio público que atiende a clientes cautivos; la enseñanza es una ocupación masificada; la enseñanza es una actividad fuertemente sindicalizada; la enseñanza es un trabajo asalariado y burocratizado; la enseñanza es una actividad aislada; la enseñanza es una actividad con cuotas de producción; la enseñanza es una carrera plana y mal pagada; la enseñanza es una ocupación de “mujeres” (Imaz, 1992:101-102). Sella su ensayo con la siguiente exhortación:

La profesionalización magisterial tendrá que ser parte de una perspectiva que promueva, entre otras cosas, el cultivo de la visión, las estrategias y las motivaciones para el involucramiento de los maestros en una reforma edu-

cativa sustancial, en lo organizativo y en lo conceptual, donde el ser maestro pueda significar, sin tener que entrar necesariamente en conflicto con las instituciones existentes, un constante esfuerzo intelectual, único en diagnosticar, estructurar y reflexionar estrategias y dilemas éticos (Imaz, 1992:99).

En lo que respecta a los profesores de educación básica, Perales (s/f) presenta avances de investigación sobre los sentidos que tienen para los docentes y las estrategias que desarrollan para formarse y concebir su labor en términos de actuación profesional. Muestra el conjunto de significaciones que los docentes elaboran para calificar su trabajo de profesional.

El modelo de docencia

Como eco de la década pasada en materia de formación de docentes a nivel universitario sustentado en los principios del modelo de docencia **Morán (1999)** argumenta su propuesta de formación de docentes. Para él, el docente universitario innovador tendría que ser formado tanto en una perspectiva didáctico-pedagógica como en la disciplinaria. En sus palabras, “La profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa [...]” (1999:13). Para Morán la profesionalización está en la base del vínculo de la investigación con la docencia: en ello radicaría su valor formativo. Las consecuencias del proceso formativo serían: la creatividad, una visión renovada del actuar en el aula, una visión crítica del proceso y el encuadre institucional de la actividad curricular. De igual modo la ganancia de este proceso sería convertir al docente en intelectual “capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que les ofrece su práctica cotidiana” (1999:10). Hermanado con estos supuestos está el trabajo de Eusse (1994), quien inicia con la noción de profesionalización como aspecto clave para definir a la formación docente: “Hablar de formación docente significa considerar el proceso de profesionalización que está implícito y que se proyecta en la práctica educativa” (1994:34). Liga la idea de profesionalización al proceso de construcción del conocimiento como lo hace Fortoul (2000).

En el contexto de la educación superior, **Rabell (1997)** da cuenta de un programa (diplomado) de formación de docentes que considera a la docencia en su totalidad en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán,

dependencia de la UNAM. La referencia que coloca y las ideas que despliega en su ensayo, tipo informe, colocan esta experiencia directamente bajo los supuestos del modelo de docencia que fue impulsado en el CISE en la década pasada. La propuesta inicia en 1990 y ha tenido impacto en El Salvador con la creación de una maestría en Formación docente. Los supuestos con los que estructuran la experiencia formativa son: la vinculación de las funciones universitarias y del conocimiento con situaciones prácticas, la relación escuela sociedad, la consideración de la docencia como actividad interdisciplinaria. La organización modular del diplomado permite una forma de didáctica que se sustenta en los principios del aprendizaje grupal. Con arreglo a esta perspectiva la autora asienta: “Como eje central metodológico de este proceso se desarrolla la didáctica de aprendizaje grupal, buscando la democratización del acto educativo, el conocimiento científico, la participación responsable y comprometida en un proceso dinámico, a través de la reflexión y la crítica, encaminado todo esto a una docencia liberadora y transformadora” (1997:368).

Añade a las ideas rectoras indicadas en el texto que el objeto de transformación del diplomado es:

[...] la investigación en la docencia, espacio de indagación epistemológica del quehacer cotidiano [...] el propósito final es que los profesores participantes adopten una forma de indagación instrospectiva a través de la acción colectiva, examinadas críticamente con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas y la comprensión de las mismas y de las situaciones en que se llevan a cabo; poner en práctica las ideas de investigación acción, como medio de mejorar y de lograr la construcción de aprendizajes significativos y un aumento del conocimiento al vincular la teoría con la práctica, de esta manera mejorar la calidad académica (1997:371).

Serrano (1997) presenta un análisis del modelo de docencia. Inicia con la aseveración de que la formación de docentes es una práctica social que tiende a generar identidades en los sujetos que participan en ella. Recurre a la noción de praxis y retoma los planteamientos de Arendt al respecto: la práctica social desde la perspectiva de la fabricación y la praxis social como acción. La primera, considerada del lado de la *poiesis*, tiende a la reificación, a la eficacia social, a la eficiencia: predice el fin al que se quiere llegar y con ello garantizar el control del proceso.

Por otro lado, en contra de aquella visión, Arendt asevera que la praxis en tanto acción social, tiene en cuenta: la pluralidad humana, la relación

simbólica y la condición de libertad del actor. Desde esta tradición Serrano (1997) elabora cinco categorías para analizar el modelo de docencia: medios, fines, saber, sujeto, tradición y escolarización. En la primera, afirma que los hombres no pueden ser vistos como objetos pues los sujetos tienen en su mira la autonomía. Por otro lado, sostiene que “el saber tiene diversos modos de ser como error, creencia, opinión, certeza, verdad así como general y particular [...] Afecta a diversos sectores del yo [...] No se agota en razones” (1997:426). En tercer lugar, advierte que el sujeto está sometido a las normas pero también a reinventarlas, por lo que la *phrónesis* (saber decidir, saber actuar, saber moral) es la condición del sujeto en tanto ser social que actúa de acuerdo a su voluntad. Para el sujeto, añade, “no existe un camino predeterminado, sino camino por-venir” (1997:427). Más adelante, recurre a la noción de tradición para afirmar que las prácticas sociales se hincan en otras; en especial, los actos educativos no surgen de manera espontánea. “Las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan a un hacer específico, las finalidades hacia dónde dirigir la acción; las formas concretas de cómo hacerlo, tecnologías, métodos” (1997:428). Por último, la noción de escolarización la utiliza para pintar el panorama de la formación de docentes: una red de institucionalización de acciones. “La relación con la institución crea significados para los actores sociales, quienes participan en su creación al tiempo que son afectados intersubjetivamente por las significaciones generadas” (1997:429).

Con arreglo a este punto de vista, Serrano (1997) analiza los supuestos en los que se sustentó el modelo de docencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Primero, la noción de la institución escolar como espacio de influencia y la propuesta del modelo de docencia de ser analizado desde el ángulo de las ciencias de la educación. Segundo, la noción de aprendizaje y la armonización de los ideales de la UNESCO, baluartes del modelo de docencia. Tercero, la herencia de la tecnología educativa en los modos de racionalizar, para el modelo de docencia, lo educativo. Cuarto, la consideración de autonomía en el modelo de docencia ligado a los cánones de establecimiento de fines únicos, es decir, del lado de la *poiesis*. Quinto, el planteamiento de que la interacción en el aula estaría ligada a la ruptura de estereotipos. Concluye al afirmar que “La pedagogía, como parte de los campos disciplinarios que tiene al otro en la mira, tendría que reflexionar de una manera más profunda sobre la estructura de la acción humana, y en especial de la acción que se supone crea efectos de formación en la organización escolar” (1997:432).

Didáctica crítica

En el espacio de la educación superior, **Kepowics, Sandoval y Romero (1994)**, sintetizan la experiencia de investigación que llevaron a cabo con docentes de la Universidad de Guanajuato. La intervención se interesó en estructurar proyectos innovadores en la enseñanza, tendientes a lograr un mejor aprovechamiento del alumno y en la búsqueda de la calidad de la enseñanza en la universidad. Utilizaron las ideas de Zemelman para caracterizar la noción de aprovechamiento: “la transformación de la experiencia del conocimiento en conciencia, es un acto de razonamiento y no de memoria” (Zemelman, 1987, en Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:30). Conjetura que ligan con las orientaciones de la didáctica crítica. Para las autoras:

[...] las propuestas [que los docentes generaron en la intervención] pueden encontrarse en las aportaciones de la didáctica crítica, como una alternativa que no pretende sustituir unas recetas por otras, sino busca someter a la revisión y replanteamiento constante tanto el conocimiento sobre la enseñanza como aquel que funge contenido de ella (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:32).

En el ámbito psicológico, la experiencia asentó sus raíces en las propuestas de la enseñanza por problemas avalada por Jerome Bruner. Las autoras son concientes de que los estudiantes a nivel superior no tenían como tradición el enfrentar su formación desde la perspectiva problematizadora; de ahí la dificultad central a la que se enfrentó la innovación. No obstante, lograron que de manera gradual la resolución de problemas penetrara en las acciones formativas de los estudiantes, con el apoyo de las acciones de tutoría de los expertos en cada campo de conocimiento. Crearon un dispositivo de ayuda que incluía diversas estrategias que estimularon la creatividad de los docentes involucrados en la experiencia; las propuestas de innovación, así mismo, oscilaron entre mejoramiento del ámbito del aula, hasta en asuntos curriculares.

En la parte dedicada al recuento de la experiencia, las autoras indican que:

[...] no todas las innovaciones pudieron llevarse a la práctica; de las 22 propuestas iniciales elaboradas de manera individual o por equipos, con la participación de 35 docentes en total, sólo 12 lograron ser implementadas realmente. A propósito de esto, se reconoce de antemano que en toda propuesta de investigación de tipo participativo, es natural cierto grado de “mortalidad” entre sus integrantes, situación que no es ajena al proceso aquí

experimentado [...] Cabe señalar que, el período en el cual se inició dicho proyecto, corresponde a los cambios en las políticas institucionales en las universidades, relacionadas a la formación de los académicos [...] Mediante las 12 propuestas implementadas, pueden apreciarse los cambios tanto en las escuelas preparatorias, como en algunas licenciaturas de la Universidad (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:32).

Al realizar un recuento de la experiencia, las autoras testifican que “a pesar de lo postulado por la teoría pedagógica alternativa, no se logró impactar en la práctica educativa de las escuelas de interés” (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:34). Por otro lado, declaran que la experiencia tuvo virtudes:

Así, entre los diferentes logros de la investigación, cabe mencionar como productos importantes el diseño y elaboración de una gama de material de apoyo didáctico ad hoc, apropiado para cada grupo y estilo personal del maestro en forma de apuntes, videos, acetatos, láminas y modelos [...] Obviamente los logros más importantes se refieren a los cambios en el aprovechamiento de los estudiantes y también en las actitudes de los maestros participantes (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:37).

Además, describen lo que percibieron como cambios en las actitudes de los alumnos que estuvieron involucrados en la experiencia de innovación:

[a)] Toma de conciencia sobre los problemas sociales del entorno, traducida en el aumento de las preguntas durante las clases de las distintas materias, no sólo en la que se estaban introduciendo las innovaciones; [b)] Mayor respeto y reconocimiento de los compañeros del grupo y del maestro; [c)] Cuestionamiento hacia su propia realidad educativa; [d)] Aumento de la seguridad en sí mismo y de la originalidad de las aportaciones ante el grupo (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:38).

Morán (1994) esboza algunas ideas de la didáctica crítica como base para las actividades de formación de docentes, al respecto dice:

Apoyados en la Didáctica Crítica, tenemos que romper con ese cerco del aula y aproximarnos a la realidad para obtener de ella una lectura más verdadera, entiendo al aprendizaje como un proceso en espiral, en el que se aprende por y con los otros, estamos hablando entonces del aprendizaje grupal, que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones

que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos; así como sus fuentes, que se presentan como la parte dinámica de los procesos mismos de aprender (1994:132).

Ampliación en la formación disciplinaria

La idea de que la profesionalización de la actividad docente puede llegar a recurrir a diversas perspectivas teóricas y metodológicas (alejadas de la pedagogía) ha preocupado a diversos actores. Desde una orientación general, sin ubicar el contexto ni la dirección de sus propuestas encontramos a **González M. (1997)**. Detallan experiencias en el nivel superior **Argüelles y Calderón (1997)**. Del lado del campo psicológico están las reflexiones de **Martínez y Rodríguez (1997)**, desde el psicoanálisis para profesores de educación superior; y de **Nájera (1998)**, desde la creatividad, experiencia dirigida a docentes de tradición normalista. Más adelante, **Block, Dávila y Martínez (1995)** publican un relato sobre la formación y actualización de docentes que utiliza la estrategia de resolver problemas en el campo de la enseñanza de la matemática en educación básica.

González M. (1997) propone una serie de planteamientos que, desde su punto de vista, conduce a la profesionalización del quehacer docente. Sintetiza sus ideas en la siguiente afirmación “La postmodernidad, el debate de paradigmas y las nuevas tendencias curriculares son tres variables a considerar en la reflexión de nuestro quehacer educativo. Sólo definiendo explícitamente nuestra intencionalidad educativa podemos hablar de formación” (1997:40). Propone ir más allá de los supuestos generales de la formación docente: del proceso de enseñanza-aprendizaje a una totalidad más estructural; de una visión estable en los paradigmas a un diálogo con “cuatro paradigmas alternativos: postpositivismo, teoría crítica, reconstruccionismo y cualitativo” (1997:41); de la transmisión de conocimientos a la organización del trabajo del aula “desde una *‘lógica metodológica’*” (cursivas en el original, 1997:41).

Propone que la formación de docentes en el siglo XXI tome en cuenta cuatro aspectos. El primero, la formación de docentes en un contexto de relativismo y subjetividad, dado que las verdades no existen, el docente tendría que orientar sus actuaciones bajo el supuesto que denomina “la objetividad de lo relativo y lo subjetivo” (entre comillas en el original, 1997:40). Consiste en explicar los marcos y fuentes que moldean el pensamiento del profesor, además, los docentes deben aportar evidencias en sus argumentaciones. Segundo, formación para centrarse en los procesos, que

llevaría a los profesores a la consideración de que existen diversas metodologías y no “la metodología”. El tercero, la formación del docente como investigador, previene de los intentos de formar en investigación desde una perspectiva centrada en la epistemología; afirma que la investigación se enseña investigando. Cuarto, la recuperación de la práctica como crítica al enfoque técnico en educación. González M. (1997) orienta a los lectores sobre las fuentes que tendrían que tomar al considerar otro tipo de propuesta de formación de profesores; Basil Bernstein, Gadamer, Habermas, Stenhouse, Kemmis, Groundy, Carr.

Argüelles y Calderón (1997) relatan los productos obtenidos en un seminario de formación de docentes dirigido a profesores de nivel medio superior, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM). Al inicio del artículo, valoran de integral su propuesta: “programa integral de formación de profesores que permitiera tanto el desarrollo procesual consciente de su crecimiento como docente” (1997:149). Definen a la formación docente como “la capacidad de mejorar, potenciar y direccionar su práctica y calidad docente cotidiana, incidente en cualquier proceso o modelo educativo, a partir de un manejo condensatorio de la reflexión y la práctica, en función de sus métodos, lenguaje, técnicas, actitudes, intereses y estrategias” (1997:150). Más adelante, sintetizan los productos de cada uno de los seminarios que forman parte de la propuesta: filosofía de la educación, psicología de la educación y sociología de la educación.

La metodología que utilizaron incluyó fases de “descripción, explicación y modificación del comportamiento” (1997:152). Incorporaron las categorías de motivación, interés y práctica docente como componentes sustantivos para valorar los efectos de los seminarios. Realizaron la evaluación de las consecuencias de los seminarios en tres planos: incremento del saber, los efectos individuales y las derivaciones en la relación maestro-alumno. La recolección de datos partió de la noción de comportamiento, en sus palabras “se definió el comportamiento como la expresión de motivaciones, intereses y necesidades que permiten corroborar, en hechos concretos, la existencia de las mismas, mediante las relaciones sociales que se van generando, fortaleciendo, debilitando o desapareciendo en los procesos educativos” (1997:152). Lo anterior tiene como trasfondo “ciertos aspectos de una epistemología dialéctico/crítica” (1997:153). La investigación del comportamiento para los participantes de la experiencia fue la encuesta. Las conclusiones de la experiencia son positivas, las autoras observaron cambios en los docentes al concluir los tres módulos: en las relaciones maestro-alumno, en la elaboración de materiales, en el interés de los docentes por actualizarse.

Una segunda experiencia de formación de docentes desde campos disciplinarios alejados de la pedagogía, pero desde las ciencias humanas, la narran **Martínez y Rodríguez (1997)**. La fuente teórica con la que fundamentan el proceso relatado está asentada en los principios teóricos de la vertiente psicoanalítica de Didier Anzieu quien propone funciones de su concepto yo-piel que las autoras derivan a los procesos formativos de docentes. El trabajo formativo ha tenido como referentes institucionales el diplomado en Educación superior (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco) y el Programa de Formación de Profesores (Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM).

Las autoras aseguran que los programas de formación de docentes se erigen sobre “una posición vertical y autoritaria, en donde el docente requiere ser completado; es como si existieran las verdades absolutas y acabadas” Martínez y Rodríguez (1997:310), centrados sustantivamente en lo cognitivo. Pero, según sus afirmaciones, los programas de formación de docentes poco toman en cuenta los aspectos afectivos y menos aún la vinculación de lo afectivo con el pensamiento.

La posición teórica que manejan la extraen del psicoanálisis y de algunos aspectos teóricos de los grupos operativos. Con ello, llevan al docente a encontrarse consigo mismo, a establecer congruencia entre el hacer y el pensar, además de que “el docente se percate de sus obstáculos personales en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, impedimentos del orden afectivo e intelectual, para que en una búsqueda permanente del sí mismo los supere” (Martínez y Rodríguez, 1997:311).

Más adelante, describen las funciones sustantivas del concepto de yo-piel desde la posición de Anzieu: “la de barrera protectora del psiquismo, función de filtro de los intercambios de inscripción de los primeros rasgos, la que hace posible la representación y la de espejo de la realidad” (1997:311). Concluyen que su experiencia ha sido exitosa en la medida en que enfrentan a los docentes a lo inconsciente y a reflexionar sobre lo grupal. “El manejo de esta dimensión de grupo es un reto para las instituciones, los maestros, los grupos y el docente” (Martínez y Rodríguez, 1997:311).

Desde la creatividad como eje en los programas de formación de docentes, **Nájera (1998)** expone los fundamentos de su propuesta formativa para los profesores de educación básica. El pilar de sus afirmaciones es el desarrollo de la creatividad: “repercute en la posibilidad real de formar futuros docentes críticos y creativos” (1988:30). La táctica de trabajo consistió en aplicar estrategias cognitivas que propician el desarrollo de la creatividad en los docentes. Argumenta que se afilió a los supuestos de Piaget, Vygotski, Ausubel y el humanismo de Carl Rogers.

El ámbito de aplicación fue la Escuela Normal de los Reyes, La Paz, Estado de México, en un tiempo de diez meses y con observaciones sucesivas a un grupo de control y a otro experimental. En cuanto a los resultados, asienta que el grupo experimental logró mejores resultados que el grupo de control, en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos. De los cualitativos el autor expone, entre otros lo siguiente: “se fomentó la capacidad de encontrar una multiplicidad de soluciones frente a un problema, una situación o una tarea. Aumentó su fluidez verbal al nombrar nuevas combinaciones de formas, sonidos, etc. La capacidad de síntesis es uno de los procesos mentales superiores y se desarrolló de manera gradual” (Nájera, 1998:31).

Block, Dávila y Martínez (1995) describen una experiencia de formación, que coloca como actores a docentes de educación básica. Parten del hecho de que la investigación didáctica admite “el desarrollo de proyectos experimentales en el campo de la formación o de la actualización de docentes” (1995:6). La investigación la realizan en dos escuelas primarias; una depende de un sindicato y tiene orientación hacia la educación progresista, la otra, una escuela pública en donde el entusiasmo del director resultó ser decisivo para el desarrollo de la propuesta.

Los autores diseñaron un curso taller, en donde los profesores de educación básica realizaron tareas que conducen a la práctica con los alumnos en sus respectivos salones. La orientación etnográfica asumida les llevó a trabajar con tres tipos de observaciones: “observación por los investigadores de una clase mensual a 24 de los maestros que participaron [...] interobservación mensual entre los maestros participantes [...] una autoobservación mensual” (Block, Dávila y Martínez, 1995:7). Los integrantes de la experiencia contaron con asesoría de los investigadores sobre los temas que se trataron en el taller de manera periódica. Los contenidos del taller, si bien es cierto que tienen la misma problemática general, adquieren adecuaciones concretas en cada uno de los contextos escolares. En especial, en la escuela primaria pública los investigadores concentran sus esfuerzos en tres ejes: procedimientos para la resolución de problemas, recursos para apoyar a los alumnos en la resolución de problemas y características de los problemas.

En relación con las estrategias de actualización que los investigadores ponen en marcha, comentan lo siguiente: el carácter de la participación, que al ser voluntaria favorece el compromiso de los docentes; el tema, la resolución de problemas es, en efecto, pertinente para involucrar a los docentes de todos los grados en la primaria; la resolución de problemas por los maestros, que les permite a los participantes percatarse de los procesos

involucrados en la resolución de problemas; las actividades entre talleres, que favorece testar y poner a prueba lo que era producto de las sesiones del taller; observaciones e interobservaciones, es este aspecto, los investigadores afirman que desde el inicio las observaciones pueden ser asumidas como supervisión de la práctica, por lo tanto, recomiendan que no sean una exigencia al inicio de las experiencias; por último, las asesorías individuales, “puede constituir una manera de enriquecer y ampliar la formación docente” (Block, Dávila y Martínez, 1995:25). En especial, comentan que el dar respuesta sobre aspectos puntuales planteados por los participantes, no obstante, se vuelve un obstáculo cuando las recomendaciones son amplias y relativamente alejadas de la acción concreta de los docentes. “Aunque dicha función, en principio, es teóricamente correcta, no responde a las expectativas de los maestros, lo cual lleva a una disminución de las consultas” (Block, Dávila y Martínez, 1995:25).

A manera de conclusión, los investigadores asientan que los docentes se movilizaron hacia el cuestionamiento de las acciones realizadas por los alumnos, principalmente detectaron que los participantes valoraban más las búsquedas que el logro de certezas en los estudiantes.

No obstante, la principal característica, en el corto plazo, de los resultados en la práctica dentro del salón de clases, fue la heterogeneidad [...] Quizá lo más interesante de esta experiencia haya sido el poner de manifiesto la tensión y las dificultades a las que se enfrentan los maestros cuando intentan abrir un espacio mayor a la expresión de los alumnos (Block, Dávila y Martínez, 1995:25).

Finalizan su exposición, con la siguiente afirmación: “la forma como cada maestro incorpora en su práctica innovaciones didácticas, depende en gran medida de su experiencia profesional y de su trayectoria personal” (Block, Dávila y Martínez, 1995:26).

Análisis de la práctica docente

Existen escritos relativos al campo de la formación de docentes que han centrado su propuesta de intervención, ensayo e investigación con base en el supuesto de reflexión, recuperación, análisis de la práctica docente. Este subcampo ha sido configurado en su mayoría por textos elaborados por maestros, investigadores y ensayistas ligados a la educación normal.

Como pedagogía emergente encontramos los planteamientos de **Primero (2002)** que propone una pedagogía centrada en lo cotidiano. “La

propuesta de la pedagogía de lo cotidiano supone la conformación de un espacio de trabajo educativo afiliado a una práctica orientada científicamente, y se aleja de cualquier impulso a-racional, siempre habremos de referir a las certezas científicas, la idea expuesta de creencia” (Primero, 2002:8), texto en donde se exponen principios genéricos sobre la formación humana.

Dada la gran producción sobre el tema, dividiré la exposición en varios apartados: *a)* vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica, el otro; *b)* el docente, vía de la reflexión; *c)* la observación como eje de reflexión de las prácticas; *d)* la investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica; y *e)* análisis-reflexión desde el saber de la comunidad.

a) Vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica, el otro

El análisis de la práctica docente con la vinculación entre formadores y profesores es planteado por **González M. (1993)**, **Tlaseca (1995)**, **Trujillo (1995)** y **González G. (1993)**.

Como una alternativa al modelo técnico en educación **González M. (1993)** expresa que la noción de recuperación de la práctica educativa, iniciada en la nueva sociología de la educación, lleva al docente a ser un sujeto participativo en relación con su experiencia. Asegura que la tradición cualitativa no está exenta de la noción de objetividad, es por ello que el autor está en desacuerdo con utilizar la autoboservación como estrategia sustantiva para recuperar la práctica docente: la observación de sí mismo, “no presenta la evidencia de que lo recabado haya sido afectado por la subjetividad propia, de modo tal que al final del proceso de recuperación de mi práctica no pueda con certeza afirmar si lo recuperado fue mi práctica real o ideal” (González M., 1993:26).

Con la idea de lograr un procedimiento más objetivo que apele a la experiencia docente, el autor asienta que “para recuperar la práctica real se requiere un observador externo imparcial que sistematice los datos con objetividad con el fin de disminuir al mínimo la posible subjetividad en la que se puede caer en este tipo de estudios” (González M., 1993:26). Plantea algunas sugerencias para recuperar la práctica docente: “Observación directa de prácticas de docentes en el aula”, es la observación realizada por un agente externo al observado. “Utilización de cuestionarios abiertos, aplicados a maestros, sobre asuntos relacionados con su práctica”, como una manera en que los docentes signifiquen la práctica realizada, el paso posterior sería la categorización de la información. “Procesos para que los maestros analicen aspectos de su práctica con la ayuda de un facilitador”,

se trata de que un facilitador permita la reflexión grupal sobre la experiencia de docentes, con base en la realización de un taller. Por último, “Discusión con grupo de maestros sobre problemas de la práctica docente para analizar formas alternativas de invención”, requiere de un coordinador que señale procesos que demanda la búsqueda de alternativas, la propuesta de trabajo es, igualmente, grupal.

Además de indicar las modalidades arriba mencionadas, también sugiere tres elementos (que se encuentran relacionados) para facilitar el rescate de la práctica docente: el discurso, las relaciones, la acción:

Estos tres elementos claves, interactúan entre sí de ordinario en forma congruente, de modo tal que el análisis de ellos, recuperados por medio de registros de lo que dice el maestro en el aula o lo que expresa en forma escrita, al igual que el registro de observaciones de como organiza el maestro sus relaciones con los estudiantes en una situación educativa dada en el salón de clases nos permite dilucidar los supuestos que determinan la acción docente, es decir, su práctica concreta (González M., 1993:27).

Concluye su ensayo al señalar las virtudes que tiene la recuperación de la práctica docente, como: alternativa de investigación; estrategia que permite al docente involucrarse en aspectos curriculares; posibilidad de organización colegiada de docentes; compromiso individual y grupal ante la experiencia; esquema que a lo largo del tiempo complejizará el fenómeno estudiado.

Tlaseca (1995) expone una experiencia de análisis de la práctica docente que vincula a formadores y docentes. Parte de la afirmación de que el profesor, en los últimos tiempos, vive un extrañamiento en relación con su identidad profesional en conjunto: saberes y práctica. Afirma que han sido diversas las circunstancias que han llevado a que el maestro haya perdido el carácter intelectual que antaño tenía la profesión docente. Uno de los espacios sociales que ha participado en “el progresivo extrañamiento con sus saberes” (Tlaseca, 1995:185) es el ligado a la formación de profesores. Los espacios institucionales vinculados a las acciones de formación han llevado, por diversas circunstancias, a negar al docente

[...] las acciones del maestro continúan siendo explicadas por sujetos y saberes ajenos al proceso de su producción, y estos saberes, generalmente erigidos en **teorías** de la práctica, continúan abonando el extrañamiento del maestro con su experiencia, profundizan el abismo para comprender las relaciones entre teoría y práctica y teorías docentes y con los procesos de

constitución de la identidad profesional magisterial (Tlaseca, 1995:186, *negritas en el original*).

Para rebasar el extrañamiento que existe en el gremio magisterial, propone que los docentes vinculados con los formadores reconstruyan la experiencia docente. Los formadores permiten que los profesores se reconozcan en su hacer, lo que lleva a resignificar su práctica y su acontecer profesional. El proceso de reconstrucción personal “es un proceso formativo y de investigación que historiza y reconoce la unidad de la acción y el saber del maestro e implica elaborar la propuesta pedagógica, que asume y busca realizar cada maestro día con día” (Tlaseca, 1995:185). La elaboración de la propuesta pedagógica, según la visión de la autora, permite que el sujeto singular se descubra en sus inclinaciones éticas y pedagógicas, motor de su actuación. Bajo esta perspectiva:

El maestro es reconocido [...] como un sujeto protagónico en la constitución del ser profesional, es decir en su proceso de formación docente pero, además, emerge en los hechos cómo teórico de su acción, quien realiza la unidad de la práctica y la teoría en su acción profesional, replanteándose la relación de conocimiento del maestro con el conocimiento (Tlaseca, 1995:189).

La superación del proceso de extrañamiento que viven los docentes se logra a través del vínculo directo con los formadores, al decir de la autora: “Durante el proceso los maestros y formadores deben emerger como personas y profesionales con identidades propias, la experiencia del conocimiento del maestro y del formador tiene que ser algo específico” (Tlaseca, 1995:191). Propone cuatro rasgos para la reconstrucción de la experiencia docente: en primer lugar, la reconstrucción de la actividad cotidiana, donde el maestro elabora los datos de su acción y permite niveles diversos de reconocimiento. El segundo, el descubrimiento de contradicciones “entre prácticas y prácticas, ideas y prácticas e ideas e ideas” (Tlaseca, 1995:193); proceso que conduce al docente a tomar posiciones y movilizar sus creencias y actuaciones la cotidianidad de su labor profesional. El tercero, comprensión del conflicto; es la fase en donde la propuesta pedagógica lleva al docente a “modificar un estado de cosas que se valora como insatisfactorio” (Tlaseca, 1995:194); se logra un enfoque comprensivo del conflicto y está en condiciones de elaborar propuestas. Es el momento en que el profesor incorpora principios de actuación para fundamentar la transformación de su actuación. El cuarto, superación del conflicto, “las elecciones se caracterizan por las relaciones que guardan con la práctica, es decir, expre-

san saberes probados y disprobados ante nuevas aspiraciones” (Tlaseca, 1995:195). Algunas de las afirmaciones, la autora las sustenta en Gadamer, desde esta fuente pretende superar la tendencia técnica que propone el control técnico de la práctica docente.

Mientras que Tlaseca formula el vínculo entre formador y profesor, Trujillo expone una experiencia cuya población son los docentes-asesores; los formadores de los profesores.

Trujillo (1995) presenta un relato sustentado en un “proyecto investigativo-operativo ‘Capacitación de Docentes-Asesores para Educación Básica’” (1995:353) que tiene como población a los docentes asesores. El proyecto se opone a tendencias de formación que se han caracterizado por ser: breves, sin continuidad; con homogeneidad de los contenidos y sin atender las necesidades concretas de los docentes; planificados sin tomar en cuenta los estados anímicos de los docentes; programas que han sido credencialistas. Para ir más allá de estas directrices, la autora propone “partir del protagonismo y potencial de los sujetos en la construcción de la realidad, que implica reconocer la historicidad de las prácticas, que nos lleva a una noción de temporalidad que recupere el futuro y ubique nuestra circunstancia presente como un momento de los proyectos de corto y largo alcance que logremos imaginar” (Trujillo, 1995:356). Más adelante, adiciona que el proceso de reflexión es profesionalizante cuya base es la autoconstrucción profesional que “rescate al sujeto de la inercia de la realidad, que no evada ni tema a la sensación de incompletud en un tiempo acelerado, sino que sea utilizado como recurso para reconocernos como un proceso que reclama armonía con los otros” (1995:356).

Las fases de la reflexión, según Trujillo, son dos: por un lado el diagnóstico que provee a los formadores de espacios de autorreflexión de prácticas, actitudes y proyectos; de ello sigue la fase de actitud propositiva, que enfatiza “aspiraciones, anhelos y deseos del sujeto ante el descubrimiento de una realidad, que lo mueva hacia la transformación personal y colectiva” (1995:357). El conjunto de la experiencia se logró en diez reuniones de trabajo que permitió, con base en reuniones grupales y acciones individuales conformar el diplomado de actualización constituido en tres fases. En la primera, se apoyaron en asesores externos para alimentar el proyecto. En la segunda, se construyeron propuestas (proyectos) que atendieron, en las fechas oficiales, a las necesidades de actualización de algunas zonas escolares cercanas a la sede UPN-Mexicali.

Trujillo valora positivamente el proceso ya que: los asesores se movieron en un espacio que ellos mismos fundaron; los sujetos se implicaron consigo mismos; se tendieron puentes para atender las demandas del siste-

ma; se reconoce el incipiente apoyo que tiene la investigación y la dificultad de elaborar, por ello, alternativas en la práctica docente; se reconoce la poca articulación entre los diversos niveles de la educación básica. Concluye el relato al afirmar que están concientes de los problemas por enfrentar al ofrecer una perspectiva de actualización alejada de la tendencia dominante que él describió como alejadas de la experiencia concreta de los docentes.

Investigaciones que han tomado como objeto de conocimiento lo que sucede en la práctica docente y sus efectos formativos, en el subcampo de la educación normal, las relata Epifanio Espinosa en este mismo estado de conocimiento. Para el caso ver el apartado relativo a “Formación y ejercicio profesional”, donde analiza los límites y alcances de la formación centrada en la reflexión, cavilación, introspección, deliberación de la práctica docente [en especial confrontar los resultados de **Tlaseca (1995)**, **Espinosa T. (1998)** y **Jordá (1999 y 2001)**]. En este apartado, cabe apuntar que **Hernández P. (1999)**, llega a conclusiones semejantes a las planteadas por **Espinosa (1998)**, a pesar de que utiliza instrumentos (cuestionario y guía de observación) que no están ligados a la tradición cualitativa en la que se fincan los programas de formación docente que estudia y que, afirma, están ubicados en la tradición del reconstruccionismo social. En las conclusiones rubrica:

[...] la mejoría profesional que han logrado las acciones de profesionalización de la docencia que desarrolla la UPN a través de la disposición y buena voluntad de los asesores académicos de la UPN y de los profesores de educación básica en servicio que de ahí han egresado, no alcanza para transformar el ámbito de la realidad educativa mexicana al que institucionalmente se abocan, constituyendo tan sólo un paliativo ante este grave problema educacional y formativo que vive nuestro país (Hernández P., 1999).

Al igual que Tlaseca, **González G. (1994)** sostiene que hay atavismo respecto a que el docente se forme en la práctica y sea capaz de investigar. De acuerdo siempre con la autora, otro prejuicio refiere al bajo nivel intelectual y cultural del profesor, así como a la dicotomía entre teoría y práctica. Ante este panorama, arguye que las acciones que realiza la Universidad Pedagógica Nacional permite al docente “la problematización de su realidad en su práctica docente, a la cual proponga soluciones teórico-metodológicas adecuada tanto en su fundamentación teórica como en su operatividad” (González G., 1994:54). La posibilidad del docente de reflexionar sobre la práctica cotidiana es uno de los papeles centrales de los

formadores. “El maestro puede así formular problemas sobre la práctica a partir de preguntas que surgen de la reflexión; lo cual propicia el asesor no sólo dando asesoría teórica, sino también libertad, apoyo y confianza” (González G., 1994:55). Procesos de este tipo llevan a que el gremio magisterial esté en condiciones de superar “la creencia atávica de que el maestro es incapaz de formarse a través de la práctica y de hacer investigación sobre ella” (González G., 1994:56).

b) El docente, vía de la reflexión

Los autores incluidos en este subnivel argumentan que la deliberación sobre la práctica docente es loable en el ámbito escolar y tiene efectos formativos, pero no incluyen en sus cavilaciones la idea de que el proceso involucre, necesariamente, a los formadores. Están incluidos aquí los trabajos de **Gómez G. (1998)**, **Fernández R. (1997)**, **García Lara (1995)**, **Díaz Reyez (1992)**, **Pasillas (1997)**, **Serrano (1998)**, **Reynaga y Duque (1994)** y en modo aproximado (**Kepewics, Romero, Sandoval, 1993**). Para el caso de educación superior, ver las relatadas por **Rivera, Rodríguez y Valdez (1997)**; y en el uso de laboratorio de docencia, **Miguel, Mota y Castillo (1992)**.

Gómez G. (1998) divide su ensayo en tres apartados para establecer la relación entre recuperación de la práctica educativa y la profesionalización del docente. Al inicio sostiene que el rol del profesor ha aumentado, pero a nivel social se ha desconocido “muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica” (1998:29). El profesor, prosigue, es un ser que en su labor se involucran tanto las dimensiones afectivas como las sociales y cognitivas; es un trabajador que moviliza estrategias y recursos para resolver los problemas que se le presentan en el salón de clases. Después, cavila sobre la noción de práctica docente

[...] es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas, etcétera (Gómez G., 1998:30).

Finaliza el ensayo con argumentaciones a favor de la profesionalización, indica que “el maestro es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula” (1998:31). Al final del artículo testifica:

[...] en lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores; es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas (Gómez G., 1998:33).

Fernández R. (1997) propone algunas líneas para situar la tradición de reflexión sobre la práctica docente. Al inicio, sostiene que (sigue en su debate los planteamientos de Mardones) la tradición de deliberación de la práctica docentes hinca sus raíces en el pensamiento aristotélico, y que en la actualidad la discusión prosigue en los debates planteados por Habermas; la discusión entre el positivismo, la hermenéutica y la teoría crítica. Para Fernández R. lo central de ir a lo cotidiano, a la reflexión del hacer, tiene la intención de “reconocer las diversidad de significados existentes en razón de la complejidad y diversidad de los contextos existentes. Esto de hecho nos informa acerca del carácter situacional del saber que aquí se produce” (1997:293). Sustenta que:

[...] para estudiar lo cotidiano se requiere que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Que lo común se vuelva problemático. Que lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar sistemáticamente. Para que esto se dé por supuesto que se requiere de cierto distanciamiento que nos permita reconocer nuestra implicación con el objeto de estudio (Fernández, R., 1997:293).

Luego, declara que el proceso de meditación sobre la práctica implica el uso de la teoría, pero no es vista desde algún principio deductivista o inductivista; en todo caso la teoría es parte del proceso de cavilación sobre el hacer docente, los movimientos deliberativos marcan el desarrollo de la especulación teórica. Además, apunta que los estudios cualitativos que toman como objeto el análisis de la práctica están tensados en la dialéctica de lo objetivo-subjetivo. El producto de la investigación, desde este punto de vista, es la construcción menos arbitraria del objeto de estudio. A diferencia de otros autores (Tlaseca, 1993; Trujillo, 1995), sostiene la diferencia entre el investigador y el investigado; el intérprete y el informante.

Hermanado con esta serie de argumentos, Fernández R. apunta que la práctica de la que dan cuenta los estudios cualitativos que tienen en su centro la reflexión de la práctica docente es la colectiva. El fundamento central de tal conjetura es que los sujetos son seres sociales y que están

constituidos por el otro, por la colectividad. El sujeto social está interpelado por la colectividad; sujeto y colectividad son inseparables. Al tenor de estas ideas considera “que la constitución de los sujetos y, de suyo, a la constitución de estos saberes, se les puede ver como una práctica que busca interpelar a los sujetos, para posicionarlos, en determinados y diversos ordenes simbólicos” (Fernández, R., 1997:299).

Finiquita sus cavilaciones al señalar que la finalidad de las investigaciones, que toman como objeto el análisis de la práctica docente, están orientadas por la idea de mejorar la acción docente desde una posición crítica que cuestione el significado de la acción, las finalidades deseables y la eficacia del proceso escolar.

Otra forma de argumentar la reflexión de la práctica docente y su valor en la profesionalización de los docentes se halla en **García Lara (1995)**. La autora, en el ensayo, proyecta la reflexión del hacer cotidiano como una necesidad permanente del maestro para garantizar su actuación profesional en el contexto escolar. Retoma lo más clásico de las afirmaciones sobre el profesor, para el caso declara “ser maestro, es una de las profesiones que exige el mayor compromiso y vocación, por ser una tarea que requiere de la entrega racional en cada jornada de trabajo, de la sabiduría que sólo proporcionan los libros, de la experiencia que hay que ir asimilando en el trato diario con los contenidos” (García Lara, 1995:9). Más adelante, deriva sus comentarios hacia los aspectos morales que ha de cumplir el docente: “El desarrollo de la calidad moral en el sujeto debe ser el ideario en cada sesión de trabajo [...] El maestro debe aceptar que cuando el educando sienta afecto y lazos de simpatía, las virtudes de su obra serán más fructíferas y significativas” (García Lara, 1995:10).

Acompañan a esta serie de nociones, los razonamientos de **Díaz Reyes (1992)**. Para el autor del ensayo el maestro realiza sus labores a partir de la imagen que ha interiorizado en el paso de la escuela, o por influencias familiares. Adjetiva la imagen del maestro de forma variopinta. El docente, “personaje con autoridad, dedicado, inteligente y objetivo, que asume su responsabilidad con un apasionamiento apostólico, preocupado por conducir por el mejor camino a sus alumnos” (1992:13), incorpora a la lista la afirmación de que el maestro es entusiasta. Enseguida, asienta que la formación inicial que los docentes reciben se articula con la experiencia que ya como profesor adquiere y que conforma un mundo personal altamente heterogéneo que oscila entre lo que él quiere hacer y lo que puede realmente hacer en el contexto escolar. El educador se encuentra en un nudo amplio de relaciones “que se establece con las autoridades, compañeros maestros, padres de familia y grupo de alumnos y que actúan como

condicionantes de su práctica docente cotidiana y de otros aspectos de su vida personal” (1992:15). Remata con la afirmación de que estos agentes llevan al docente a “ceñirse a esta imagen producto de su experiencia profesional aunque ello represente una amenaza a su propia identidad y convicciones personales, pero garantizando su permanencia en el medio educativo” (Díaz Reyes, 1992:15).

Rosas (1997) reporta parte de la investigación en la que participan docentes de educación básica. Advierte que el docente ha recibido un conocimiento especializado en sus estudios de profesor de normal signados por una orientación técnicas de la práctica. Advierte, que en el transcurso de la indagación, los docentes iniciaron con concepciones y prácticas tradicionales que, con el tiempo, fueron mudando.

Adoptar ante la docencia una actitud que permita generar y acumular un conocimiento y no sólo un saber, puede colocar a los maestros en el lugar de verdaderos profesionistas frente a los procesos educativos, de tal forma que la educación se convierta en una situación gnoseológica y el desarrollo profesional de los maestros se base en una construcción de conocimiento sobre el quehacer docente (Rosas, 1997:117).

En el proceso reflexivo, la ruptura con los modelos aprendidos llevó a un cambio.

Así, para cada maestro se inició una relación con el conocimiento que rompió con la orientación de *poïesis* en el sentido de que ya no trataron de aplicar directamente a su práctica educativa los conocimientos que habían aprendido, pero que tampoco llegó a convertirse en *praxis*, sino que se organizó a partir de necesidades muy concretas y de técnicas de trabajo que fueron descubriendo o creando con base en su experiencia [...] Así nos encontramos en la actualidad ante un grupo muy heterogéneo de maestros que podríamos decir que ha alcanzado diferentes niveles de desarrollo profesional. Desde maestros que siguen pidiendo que se les diga “cómo” enseñar y justifican sus errores en las características de los niños y sus familias, hasta los que buscan y propician situaciones de reflexión y recreación de su práctica docente (Rosas, 1997:117).

Pasillas (1997) apunta en su ensayo una serie de cuestiones relativas a la noción de reflexión y los usos que la pedagogía (en especial el campo de la formación de docentes) hace de ella. Parte de la consideración de un hecho histórico; la idea que tenemos de educación ha sido conceptualmente di-

versa a lo largo del tiempo y que las teorías en uso iluminan zonas de meditación y oscurecen otras; principio que extiende a los usos actuales de la noción de reflexión de la experiencia docente. Por lo que, en pedagogía, mudar de teoría implicará trocar los objetos y su conceptualización, principio válido para las teorías sociales en su conjunto. Bajo tal preámbulo, ilustra algunas perspectivas que se han dedicado a dar cuenta de la actuación del docente y que extrapolan principios de actuación para él, proporciona algunos ejemplos. Así, desde la filosofía se esperaba que los docentes hicieran traducción de los grandes principios elaborados en los sistemas filosóficos hacia la actuación en el aula. Otra referencia es la religión, quien logró bajo la idea de influencia única la forma de llevar a cabo la asimilación de sus principios, derivada hacia la educación sería “lograr una influencia unificada y coherente, que abarque la totalidad de asuntos humanos” (Pasillas, 1997:351).

Para Pasillas la perspectiva pedagógica, desde el periodo de la ilustración, se ha considerado teoría aplicada: tiene como principales ámbitos de acción el currículum y la formación de docentes, ambos considerados de importancia en los sistemas educativos actuales para transformar las prácticas que realizan los educadores. Para el caso de la formación de docentes, las preocupaciones podrían tener su origen en los exhortos de Comenius a la actuación de los educadores con base en principios metódicos. Se hilvana a estas exigencias las ponderaciones de Dewey hacia la utilización del método con el fin de que los docentes eviten la rutina y los accidentes, éstos considerados por la pedagogía moderna como núcleos que impiden al maestro reflexivo realizar su tarea de manera conciente. Aspectos que se contraponen a “la existencia de condiciones de diversa naturaleza que se imponen al maestro y le presionan a la rutina, impidiendo la reflexión cotidiana” (Pasillas, 1997:356). Sostiene que se busca el cambio, “sin haber realizado un esfuerzo consistente por comprender lo que provoca la rutina en educación” (1997:356).

Bajo la idea de cambio de rutina, con un método, se ha propuesto la investigación acción. Pero el énfasis en los argumentos de su utilización ha llevado a que aquello que “se propone como alternativa, se convierta paulatinamente en una obligación laboral adicional o en un criterio de evaluación sobre la calidad del desempeño, sin ir acompañado de las condiciones que permitan la realización de esas acciones alternativas” (Pasillas, 1997:357) La idea de reflexión en la práctica docente adosa el término de autonomía, que contiene “múltiples aristas que se estrellan de distintos modos con las condiciones factuales en las que se despliega la educación” (Pasillas, 1997:357).

Dentro del análisis de la idea de reflexión como eje para el análisis de la práctica docente **Serrano (1994 a y b)** plantea algunos límites y problemas en la consideración de la formación de los educadores. Al inicio, sostiene la articulación del campo del currículum y el de formación de docentes bajo el supuesto “El desarrollo de las preocupaciones sobre lo curricular está emparentado con el avance sobre los asuntos de la formación de profesores, lo cual genera formas de racionalización inscritas en contextos sociales y culturales específicos” (Serrano, 1994b:18). Apunta algunas ideas sobre la relación entre formación de docentes e institucionalización de las prácticas: la formación de docentes trabaja con sujetos que a nivel social no han roto la relación con la escuela. Los actuales docentes fueron primero alumnos, han pasado por programas de formación en el sistema escolar y se espera que sea el lugar de su formación permanente. Circuito que mantiene una “exigencia cada vez mayor de que en ese mismo lugar el docente sea permanentemente creativo, alternativo, innovador” (1994b:19). El circuito de la escolarización también es compartido por los formadores; en sus actuaciones “ponen en juego intereses (personales, de grupo, gremiales) de diverso orden [quienes proponen a los docentes formas de] leer la realidad y a mostrarlas a los docentes como marco en el cual estructurar las representaciones de su hacer” (Serrano, 1994b:19).

Desde estas ideas, Serrano (1994b) muestra directrices sobre las que se ha guiado actuaciones de formación de docentes en México, señala que la idea de reflexión es una variante de una tendencia más amplia que denomina “Análisis de la práctica docente”. En este contexto, expone un caso producto de sesiones de trabajo entre docentes y formadores que tenían como objetivo el análisis-reflexión de la práctica docente, y que se considera como paradigmático de esta versión de formación de docentes. Analiza el producto para mostrar los problemas de la reflexión sobre la práctica docente. Por un lado, el problema que denomina “la teoría como espejo de la acción” y, por otro, “aplicación de la teoría: coacción a la realidad”.

En el primer señalamiento alega que la propuesta de análisis deja a la docente, se trata de una maestra en la soledad de la interpretación de su quehacer cotidiano.

La reflexión que realiza está atrapada en el espejo que ella misma edifica [lleva a que la maestra permanezca] en una relación imaginaria con su constructo [...] La reflexión que presenta la maestra se encuentra atrapada en su individualidad. En las relaciones duales, imaginarias, la conciencia no se percibe como movimiento sino como certeza de lo ya adquirido (Serrano, 1994b:23).

El segundo, aplicación de la teoría: coacción a la realidad, indica que la idea de reflexión propone la aplicación de la teoría en uso por los docentes. Pero si bien se advierte que la teoría es útil para la lectura de la realidad, también es cierto que la visión monolítica lleva a dejar de lado aspectos que se encuentran en la realidad. “La idea de aplicación no permite a los educadores analizar la realidad en toda su riqueza, pues la única que se espera sea reconocida, en esta perspectiva, es la que ilumina la teoría o teorías que se pongan en juego” (1994b:23). Insinúa que los problemas están del lado de lo que Zeichner aduce para la corriente de la reflexión de la docencia. Finalmente, con base en las ideas de Gadamer sobre tradición, Serrano (1994b) afirma que “para el esquema aplicativo el incluirse en tradiciones consiste en un error. Para Gadamer reconocer las tradiciones es condición de posibilidad de asumir reflexivamente los valores y creencias que se proyectan al darle significado a la realidad” (Serrano, 1994b:24). Desde la posición hermenéutica se supera el problema de la relación teoría y práctica pues “no hay acción sin contenidos y los contenidos no están separados de los marcos de acción desplegados en relación a fines previamente anhelados” (1994b:24).

Reynaga y Duque (1994) sintetizan la experiencia de investigación que tuvo como punto de partida “la creencia en la factibilidad de que los maestros realicen una labor de análisis-reflexión-transformación no prescriptiva de su práctica; tarea que, suponíamos, no se da de manera espontánea ni con el exclusivo referente de la práctica misma” (1994:9). La experiencia se sustentó como experiencia de formación en el marco del Programa de Filosofía para Niños. Durante la experiencia las participantes tomaron como objeto de estudio su práctica docente. Por un lado interesaba a las autoras indagar sobre el proceso de internalización de la propuesta y su extrapolación a la práctica docente y, por otro, cómo la apropiación de la metodología le permitía al docente reflexionar sobre su actuación y modificación de la práctica.

Utilizaron como punto de partida elementos de la “pedagogía crítica, la sociología cultural y la teoría curricular de la acción” (Reynaga y Duque, 1994:10); metodológicamente, asumen la perspectiva etnográfica y a nivel instrumental observaciones (testimonios, autorregistros y registros).

Describen varias etapas de la experiencia. La primera, durante el primer año las investigadoras no contaron con evidencias suficientes en las maestras para ver los efectos del Programa de Filosofía para Niños. La experiencia abrió a múltiples interpretaciones de las involucradas en la ejecución del Programa: fase determinada, en mucho, por la historia académica y personal de las involucradas, por el lugar ocupado en la institu-

ción, entre otros. Esta fase termina de manera fructífera con preguntas y hallazgos personales ante la práctica.

En la segunda fase, Reynaga y Duque obtuvieron datos mediante la observación sistemática del trabajo que realizaban las participantes. Trataron de analizar las lógicas por las que se ve contextualizada la práctica. Muchas de las inquietudes que se presentaron al inicio, se vieron en este momento exacerbadas y generaron un malestar crónico en las involucradas al tratar de buscar las mediaciones necesarias para operar el programa. En esta fase, el descubrimiento del peso de lo institucional sobre las prácticas fue determinante en el proceso formativo: “Reconocimiento de una dimensión simbólica y un juego permanente por el poder y la legitimación” (Reynaga y Duque, 1994:12). Era un momento en que las investigadoras esperaban que “las docentes hubieran interiorizado ‘ese otro’ espacio de práctica alterna, pensando en que quizá ese marco de confrontación acotado hubiera pasado a formar parte de su manera de operar y enfrentar la práctica docente” (1994:12). Al final de este periodo, fueron eliminadas las sesiones teóricas con el programa por el agobio de las docentes después de dos años de trabajo con elementos teóricos del programa y que significaba una carga más en sus actividades.

La tercera fase estuvo centrada en la observación a las actividades cotidianas que realizaban las participantes, con la intención clara de ver los efectos de transformación en la práctica de los principios asimilados durante las dos primeras fases. Encontraron que no siempre se operaba con los principios del Programa de Filosofía para Niños, “de la misma manera que en sus sesiones aparecían aspectos de la metodología que no habían sido incluidos por las docentes a la hora de programar” (Reynaga y Duque, 1994:13). De ahí derivan tres temas a reflexionar producto de la experiencia realizada: el contexto institucional, el malestar docente y la posibilidad de resignificación. Pese a que se manifestaron evidencias de innovación, las investigadoras concluyen que las docentes en el “proyecto se sentían muy seguras como maestras, pero que al reflexionar su práctica, verse en ella, y tomar distancia, les causó conflicto, y ante esta incertidumbre preferían “estar como antes” En reiteradas ocasiones, en forma explícita mostraron cierta desesperación al no poder conducirse con la seguridad previa a su participación en el proyecto. Esto generó resistencias, las cuales no siempre fueron trabajadas en forma conjunta” (Reynaga y Duque, 1994:14).

Pérez R. (1999) muestra avances de investigación donde el docente es el eje de la reflexión. A partir de una pregunta propuesta por los investigadores los docentes cavilan sobre ella: ¿por qué soy docente? El autor liga las respuestas a las dificultades, oportunidades de innovar la práctica do-

cente; califican a algunos de los datos como resultado de la alienación de los docentes frente a su práctica.

c) La observación como eje de reflexión de las prácticas

Algunos autores establecen que la vía privilegiada para el proceso de reflexión de las prácticas se lograría mediante el uso de la observación. Los autores incluidos en este apartado sostendrán a esta herramienta como baluarte del proceso.

El análisis de la práctica docente logra ser el eje de la formación inicial. Éste es el punto de partida de **Ávila S. (1997)** y **Durán (1994)**, quienes sugieren que la etnografía puede ser importante para la formación inicial de los alumnos, ya que los conmina a conocer en profundidad la práctica pedagógica.

Desde la clasificación de Luis Not sobre las relaciones con el conocimiento, **Ávila S. (1997)** desprende una tipología para ubicar los aportes de la etnografía en la formación de docentes. La tipología comprende los siguientes rubros posibles de relación con el conocimiento y que, al decir de la autora, ha impactado la formación de docentes en las diversas reformas acaecidas en el país: heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración. El primero, se caracteriza porque la primacía en la relación con el conocimiento la tiene algún agente externo y el currículum está sobrecargado de contenidos. El siguiente, concibe al sujeto activo en la apropiación del conocimiento, para el caso el alumno realizaría un conjunto de actividades para hacer suyo el saber y el maestro sería un guía. El último, es un modelo que pone el acento en la contextualización del conocimiento; a la letra “el sujeto y el objeto de conocimiento tienen una estrecha relación e importancia, se da un proceso dialéctico en donde los sujetos de la educación analizan, recuperan, hay crítica y propuestas para mejorar los procesos en los que están involucrados” (Ávila S., 1997:38). Ávila S., incluye en esta perspectiva los enfoques que desarrolla el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, que difunde para el análisis de la práctica docente a la etnografía y han sido la fuente que nutre la formación de normalistas en la actualidad.

Con base en este orden de ideas, describe la secuencia que siguen los programas incluidos en el plan de estudios de la educación normal. El encuentro con lo cotidiano se da desde el inicio de la estructuración curricular; desde el primer curso (Observación de la práctica docente) el alumno está en condiciones de realizar observaciones directas del trabajo que realizan los docentes, actividad que se prolonga hasta el octavo curso.

El enfoque etnográfico permite acercarse a los estudiantes, desde el punto de vista de la autora, a la realidad; el alumno toma como objeto de estudio a la escuela mexicana e inicia su conocimiento sobre el magisterio nacional. La trayectoria curricular lleva a que el estudiante se apropie de diversos referentes conceptuales provenientes de la economía, la nueva sociología de la educación, la antropología (entre otras): todas ellas atravesadas por la explicación cualitativa de la realidad. Enseguida, arguye sobre las características de la etnografía, a la letra: “La etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación. Se insiste en que es un enfoque o una perspectiva, algo que empalma método y teoría; pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Ávila S., 1997:39). Valora los productos de la etnografía en la escuela como positivos pues dan información sobre la complejidad de los asuntos escolares, informan al futuro docente sobre la práctica que tendrá en su momento, cuando se incorpore al circuito del sistema escolar.

Durán A. (1994) relata una experiencia de investigación en el nivel medio superior titulada “El papel del docente en la didáctica” que sentó sus acciones en los avances metodológicos de la investigación cualitativa, en particular bajo las consideraciones de la etnografía. El sostén de la presentación gira alrededor de la observación etnográfica. Para ello considera que los docentes, en el devenir de su trabajo, generan un saber concreto sobre la docencia, a pesar de que ellos no hayan tenido acceso a cursos de orientación pedagógica o didáctica; el contacto con la realidad escolar produce un saber que el sujeto moviliza en sus actuaciones en el contexto escolar.

Para Durán A. (1994), asumir la perspectiva etnográfica lleva a considerar las relaciones entre los sujetos en términos de lazos intersubjetivos. Aclara que la etnografía “tiene como propósito la reconstrucción de categorías típicas que los sujetos emplean en la conceptualización de sus experiencias y de su concepción del mundo” (1994:25). El enfoque no trata de llevar al conocimiento objetivo de la experiencia docente, sino a profundizar en el conocimiento de la cultura educativa con mayores grados de profundidad. Entonces, el preludeo holístico sobre la experiencia caracteriza al trabajo etnográfico.

Más adelante, desprende las consecuencias del uso de la etnografía en el trabajo de formación de docentes:

En el trabajo etnográfico en la educación con vistas a la formación de profesores, ya no podemos hablar de “ir a la observación docente” o de “ir a observar a los alumnos”; los investigadores también resultamos observados, para

hablar del hecho educativo y didáctico tenemos que jugar con las interpretaciones de ambas partes, con las comprensiones” (Durán A., 1994:25).

El punto de vista hermenéutico requiere la exégesis del comportamiento realizado en contextos concretos, para el caso de la investigación el análisis del comportamiento didáctico. Los beneficios de la conciliación entre etnografía y hermenéutica sería el alejamiento de la comprensión de la práctica de los fundamentos de la psicología, “que frecuentemente apoyan a las teorías pedagógicas, combinados con formalismos políticos y administrativos han confundido a los pedagogos sobre el trato académico más propio por seguir con los docentes universitarios” (Durán A., 1994:26-27). Con base en estas consideraciones, el autor se propone averiguar:

[...] las formas propias en que el profesor crea y recrea la didáctica en el desarrollo de su clase, tomando en cuenta su experiencia, su criterio, la forma de relacionarse con los alumnos y las condiciones institucionales y sociales. Lo que implica, como principio, que el trabajo del docente y su opinión sean respetados, considerados e incluidos para nuestras posteriores interpretaciones teóricas sobre el procedimiento didáctico que estudiamos (1994:27).

La modalidad de rescate del saber del maestro consiste en que el docente comente los registros de observación que realizan los investigadores, con el fin de que el educador, él mismo, se reconozca en el escrito. Más adelante, hace notar: “los docentes suelen exponer sus propios propósitos educativos y la congruencia con las interpretaciones. Al final, esos propósitos educativos se les solicitan por escrito para ir conformando el campo teórico de la didáctica” (Durán A., 1994:27)

El trabajo con los docentes utiliza la observación, la entrevista y el método de triangulación. Al final, sintetiza los planteamientos de la observación compartida, descritas a modo de normas o reglas:

1) la intersubjetividad; 2) la entrevista como conversación; 3) el carácter holístico que permita articular los sucesos y dar cuenta de su diversidad en la unidad; 4) el carácter hermenéutico que refiere a la interpretación para cotejar un texto teórico con los hechos cotidianos y, por último, 5) la integración de ellos en el método de la etnografía educativa (Durán A., 1994:29).

Por otro lado, con una mirada que expresa lo contradictorio de la formación del docente normalista, Mercado C. (1999) muestra la construcción

del *ethos* magisterial a través de las prácticas pedagógicas. Su reflexión muestra la persistencia de las prácticas arraigadas en el sector.

d) La investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica

La inclusión de la investigación-acción o investigación participativa en la práctica docente, como herramienta para la reflexión del docente de su actuación en el día a día, la esbozan (**Bascuñán B., 1997;** y **Arias O., 1993;** **Terrón, 1998**), tanto en la educación superior como en la tradición de la educación normal.

Bascuñán B. se pregunta si la inclusión de la investigación-acción en la formación de docentes es una utopía; al dar respuesta a su pregunta señala que sí es posible. La introducción de esta modalidad de investigación afecta a la mejora de la docencia, en sus palabras: “Se trata de estar capacitado para detectar los elementos enajenantes más comunes en el grupo, y para que pueda manejarlos y problematizarlos adecuadamente” (1997:171). Entre otros aspectos, la investigación con este tipo de orientación facilita la desestructuración y reestructuración de la realidad educativa. Extrapola la investigación-acción a la formación, ya que ésta es “una función social de transformación en la que la cultura dominante está siempre presente” (Bascuñán B., 1997:173). Remata su breve ensayo con la pregunta que formula al inicio del mismo: “la investigación-acción y la formación de profesores ¿Es esto una utopía?” (Bascuñán B., 1997:174).

Arias O. (1993) toma como baluarte a la investigación-acción en la empresa cotidiana que realiza el docente. El asunto de la existencia de paradigmas encabeza su discurso. Luego, apunta la existencia de crisis de paradigmas clásicos en el campo educativo. De los once señalamientos que elabora para exponer la crisis de los paradigmas clásicos citaré dos (cabe aclarar la pertinencia de ellos para la problemática que establece el autor): “Utilización de métodos y técnicas que aportan poco a la comprensión de objetos complejos, dinámicos y contradictorios como lo es la educación [...] Escasa efectividad para producir conocimientos sobre las prácticas pedagógicas concretas” (Arias O., 1997:25). En su conjunto, los supuestos apuntan a la incapacidad de los paradigmas clásicos para comprender la complejidad de los hechos educativos.

Asevera que las teorías alternativas, para superar los problemas de los modelos clásicos, darán cuenta tanto de los procesos, como de la relación sujeto y objeto, y de la articulación entre teoría y práctica. Al momento, caracteriza, sintéticamente, a la investigación-acción y la investigación participativa. De la segunda, desprende cuatro variantes: investigación temáti-

ca, cuyo exponente sería Paulo Freire; investigación acción, que buscaría mediar entre la reflexión y la acción y la utilización de las técnicas dialógicas; investigación militante, ligada a la liberación de pueblos africanos; investigación participativa, sustentada en el examen colectivo, la valoración crítica y la elaboración de propuestas colectivas.

En su afán de describir con más asiduidad, traza las variantes de la investigación participativa (empírico positivista, racionalista teórica, pragmática, crítico-dialéctica). Después señala nueve premisas de la investigación participativa en educación:

- el trabajo docente y de investigación es iniciado, promovido y desarrollado entre otros por los propios profesores. Desde dentro de la situación y desde abajo, con los participantes directos;
- el problema surge en los grupos donde trabajan los profesores y la investigación es continua y permanente;
- tanto la docencia como la investigación se sitúan y desarrollan en un contexto social que no se puede desconocer;
- la docencia y la investigación de hecho se convierten en un solo proceso;
- el cambio y mejoramiento de la práctica docente de los profesores, son los propósitos fundamentales de la investigación;
- teoría y práctica se integran conformando una unidad de opuestos, donde una implica necesariamente a la otra, comprobándose la verdad en el desarrollo de la práctica misma;
- se trata de recuperar y revalorizar la historia educativa de la región, así como el conocimiento y tradiciones que sobre educación existen en la comunidad;
- se busca revalorizar el rol social del docente, la profesión docente y de reconceptuar la práctica del profesor;
- los trabajos se realizan con unos cuantos grupos y los resultados son válidos sólo para la docencia de esos grupos. Son estudios a nivel micro (Arias, O., 1993:28).

A continuación, centra sus afirmaciones en considerar que con base en este enfoque el docente es capaz de reflexionar su práctica y concibe “al verdadero profesor como un productor de conocimientos, que enseña a los estudiantes a pensar por sí mismos” (Arias, O., 1993:28). Sella su artículo con la pregunta sobre los docentes como investigadores “¿esto es posible?, bueno pues este es el debate y los profesores tienen la palabra” (1993: 28).

En la línea de la defensa de la utilización de la investigación-acción, pero en el campo de la formación permanente, **Terrón (1998)** considera que el docente puede ser objeto de investigación de sí mismo y es una vía de “concientización del grupo en el que se interactúa para la acción y en la acción” (1998:38). Al estar centrada en la escuela, sería una posibilidad de mejorar la calidad en la educación. Plantea siete supuestos sobre las ventajas de la derivación de la investigación acción en la escuela. Este modelo de

investigación, para el autor, desecha ver al maestro como ignorante, va en contra de la clase magistral; considera al docente como adulto, va en contra de la repetición verbal; el docente se visualiza como parte de un colectivo, permite la autonomía; ve al maestro como ser implicado en un proceso en donde los afectos tiene lugar. En síntesis, favorece el logro de la creatividad necesaria para enfrentar los problemas en el día a día, y lleva a la práctica docente a la posibilidad de inscribirse en el proyecto escolar del plantel, de la comunidad educativa.

En la búsqueda de información encontramos otros textos (dos hojas) que asumen el análisis de sus indagaciones centrados en la noción de práctica docente, pero lo escaso de la información imposibilita hacer una apreciación del conjunto de la autodenominada investigación. Los textos son: **Spinoza (1994)**, **Aguilar G. (1996)** y **Mejía G. (1996)**.

e) El análisis-reflexión desde el saber de la comunidad

Un grupo de investigaciones toman como eje el vínculo escuela comunidad para proponer estrategias y mecanismos de reflexión sobre la práctica docente. En este nivel encontramos los textos de **Fernández A. (1993)**, **Cantón (1997)** y **Ornelas (2000)**. Fernández y Cantón relatan experiencias que tienen como referente la escuela Nabor Carrillo de la delegación Contreras en el Distrito Federal, en el contexto del programa de investigación y formación docente denominado “Práctica docente y marginación” de la Universidad Pedagógica Nacional. Una y otra reportan la estructuración de un seminario interno que permitió la introducción a las características de la comunidad, al que denominan seminario “Escuela y comunidad”.

Fernández A. menciona que un primer acercamiento a las características de la comunidad (entendida como el ámbito inmediato exterior a la escuela) resultó decisivo como reconocimiento inicial de los saberes que han asimilado los niños y que llevan a la escuela como materia prima para trabajar los contenidos escolares. La autora asume la idea de Heller de que la comunidad es “el espacio en donde se inicia el proceso de individuación de los sujetos” (1993:29). Dado el principio, Fernández A. aboga por tomar a la comunidad como referente para la elaboración de estrategias pedagógicas que permitan al alumno relacionarse con los contenidos de la escuela desde otra perspectiva. A la vez que lleve al docente a reconocer el saber de la comunidad como fuente para su trabajo en la escuela: “para elaborar material didáctico orientado a la formación de maestros en servicio que trabajan en esa comunidad [...] así como elaborar propuestas didácticas más acordes con la vida diaria de los habitantes de esta zona”

(Fernández, A., 1993:29). El seminario de educación-sociedad tuvo sus beneficios. Fernández A. los cuenta:

Esta idea de la relación escuela-comunidad ofreció una serie de ventajas para iniciar la interlocución de los maestros pues a éstos les permitió [...]: a) colocarse frente a los padres en una relación distinta que va más allá del reclamo cotidiano por el incumplimiento de sus hijos; b) construir nuevos marcos de referencia para valorar el desempeño escolar; c) desestructurar algunas de las relaciones estereotipadas que los maestros llegan a construir sobre la vida del niño fuera de la escuela, y d) concebir a la comunidad como algo que se hace presente en el modo en que los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje se relacionan con el conocimiento y lo construyen (1993:29).

La experiencia se acompaña de revisiones bibliográficas, de registros de observación sobre la práctica de los docentes y entrevistas a los miembros de la comunidad. La observación arroja datos sobre el trabajo del docente y, por lo tanto, lleva a los investigadores a construir puntos nodales (por ejemplo, la idea de saber-contenido) sobre los cuales centraron la idea de transformar la práctica docente cotidiana de los maestros de la escuela Nabor Carrillo; después de algunas reflexiones sobre el saber escolar, científico y cotidiano (bajo las referencias de Agnes Heller).

Más adelante, expone el procedimiento de trabajo. Las familias fueron seleccionadas tomando como base la opinión de los docentes de la escuela, ellas proporcionaron información valiosa (a pesar de que no se consideraban portadores de saber legítimo). El producto de sondeo fue la elaboración de documentos: “El Cerro del Judío: una breve historia para ser contada”, “Historia reciente del Cerro del Judío: hablan los pobladores”, “Los niños del Cerro del Judío”; el video “El juego de los medios”, entre otros materiales. Éstos no sólo tuvieron la virtud de hacer historia sobre la localidad, sino que se les consideró materiales auxiliares en el trabajo áulico “que ofrecen algunos contenidos escolares de civismo, historia y geografía para rescatar, de cara a los niños, los valores y aciertos que esta comunidad ha desplegado a lo largo de su historia” (Fernández, A., 1993:33). El conjunto de materiales elaborados fueron incorporados en un curso de actualización denominado “El saber de la comunidad y el trabajo del maestro en el aula”. En este espacio los maestros comentaron “tanto sus dificultades en el trabajo escolar, como en su relación con los padres y exponen nuevas propuestas didácticas para trabajar los contenidos escolares que incluyen estrategias de indagación sobre diversos aspectos de la vida de la comunidad” (Fernández, A., 1993:33).

Fernández A. valora positivamente la experiencia. Por un lado, permitió que la actualización de los docentes se impulsara en sus centros de trabajo. “Ha generado un espacio de formación más congruente con su realidad y con la comunidad de referencia de la escuela” (Fernández, A., 1993:34).

Cantón (1997), en su investigación, da cuenta de la experiencia en la Escuela Nabor Carrillo con argumentaciones derivadas de las ciencias sociales; especialmente del psicoanálisis. Al inicio indica que el proyecto “Práctica docente y marginación” permitió conjuntar a académicos con diversos enfoques, todos ellos con la idea de atender al docente en servicio. Caracteriza al enfoque con el que iniciaron su empresa como el del

[...] formador de docentes que supone (porque escucha) que es solamente el propio maestro quien puede y debe generar el saber sobre su experiencia profesional y los requerimientos que de ésta se deriven; indicándonos así el camino por seguir para la elaboración y la acción, tanto en lo que atañe a su formación como en lo que se refiere a la necesidad, que surja del acto realizado en el aula, de propuestas pertinentes, reales y concretas para la producción y transmisión de saberes (Cantón, 1997:15).

Considera al enfoque de acompañamiento, de trabajo con los docentes, sustentado en la relación formación-investigación. Acota que el planteamiento se diferencia de los programas de formación docente que se centran sobre el maestro o están formulados para el maestro. Trabajar con los profesores implica que se consideren “sujetos de la enunciación”. De acuerdo con este punto de vista, ubican al maestro como sujeto y a su proyecto relacionado con el campo de la subjetividad.

El entramado teórico que Cantón construye gira alrededor de conceptos centrales (sujeto, individual y colectivo; la marginalidad y lo marginal y el particular), categorías de segundo orden (historización; el saber, la práctica y la experiencia) y categorías de mediación (autodidactismo, la tutoría y la pregunta de investigación). En especial, trata el concepto “el particular” a lo largo de su texto (1997:24-25, 47-49 y 79-91). En oposición a los puntos de vista que suponen al particular como subsumido a lo universal, a la visión monádica del sujeto, Cantón sostiene que es sobre esta noción “en la que ha de sostenerse la construcción sobre el sujeto, concepto fundamental en la elaboración psicoanalítica. Y es, al continuar por la vía que esta elaboración señala, como puede superarse la discusión sobre la singularidad del individuo para diluir la oposición simplificadora entre lo individual y lo colectivo” (1997:49).

Por otra parte, la noción de sujeto, siguiendo las enseñanzas de Lacan, es considerado en la experiencia de investigación como:

[...] el sujeto excéntrico, el que existe por el reconocimiento en el otro y en el Otro, el sujeto que no se posee pues no sabe de sí. Es el sujeto que se constituye imaginizado, primero en lo corporal, y se inscribe como un proceso y resultado de una formación, como una producción cultural. Ese sujeto que no es por sí mismo, sino por los otros, en los otros y que se funda en el Otro a partir de su atrapamiento en el orden simbólico. Se trata pues del sujeto que habla, el que emerge en la cadena significante. Al ser así, estará en continuo movimiento y posibilidad de resignificación, por lo que no estaremos hablando de un sujeto acabado, sino elidido (Cantón, 1997:77).

Estos conceptos centrales, junto con las categorías de segundo orden y las mediadoras; permiten considerar los siguientes principios de la propuesta de formación:

a) Reconocer una discontinuidad entre el real del objeto y el de conocimiento sobre él producido. b) Suponer que el proceso del conocimiento se constituye más por rupturas conceptuales que por una acumulación o serie ordenada de saberes. c) Abandonarse a un modo de elaboración en el que los conceptos y los propios métodos han de plegarse sobre sí mismos para cuestionarse y descreerse. De ahí que se plantee el error como inevitable a la vez que deseable. d) Suponer como la única estrategia viable para acercarse a un objeto aquella que reconozca su particularidad, al investigador interesado en su estudio y la relación entre ambos, pues sólo es posible *hacer lugar* a la subjetividad a través de la consideración de la particularidad. e) Asumir en la práctica que el único trabajo de investigación que puede producir efectos de verdad sobre la naturaleza del objeto es aquél que no subordina el objeto al método. f) Reconocer como criterio de acción la incertidumbre, no sólo en el sentido de la duda, sino de manera más importante por saber que: del *dicho al hecho* [...] *está la raíz cuadrada de 2*, es decir, el inconmensurable. Pues precisamente por este espacio de inconmensurabilidad, de inasibilidad, se abre la posibilidad para la recreación, tanto conceptual como metodológica (Cantón, 1997:34-35).

Adosa a estos principios, en relación con los conceptos y categorías, la tutoría y la pregunta por la investigación.

Las propuestas clásicas de la tutoría suponen que hay alguien que tiene saber y alguien que no lo posee. Para el caso de la investigación reportada por Cantón, el tutor “no puede ofrecer saber, pues la inclusión, reconoci-

miento con los otros, de un sujeto en una praxis es algo que no puede devenir como Saber de otro, ni de Otro, y en el caso de los docentes en servicio y en formación menos aún” (Cantón, 1997:125). Así, el tutor en el proceso deviene agente de apoyo y no de sujeto con dominio de un saber que entrapa al docente en el proceso formativo. Las reflexiones sobre la pregunta de investigación acompañan al proceso de tutoría como apoyo. La autora asevera que el sujeto de la inmediatez precisa una distancia de negación y superación que permita resignificar lo que por él ya es sabido, conocido para los sujetos. Una vía para el logro de ello es el establecimiento de una pregunta potente sobre lo que desea, como ruta a partir de la cual comprometer su acción. La formulación de la pregunta es un pretexto que genera un decir, el proyecto de acción. El logro de la formulación de la pregunta desencadena el proceso de investigación/formación: “proceso mediante el cual se generan las condiciones para que cada sujeto –en este caso el maestro en formación– desde su particularidad, se haga cargo de resolver, y sea proyecto de trabajo, aquella necesidad que logró enunciar con precisión” (Cantón, 1997:131). De ahí que la idea de acompañamiento defina el proceso formativo que la autora describe en su libro.

En el apartado en que Cantón reseña la propuesta de formación, la escritura resulta ser central. El docente que escribe pasa por un doble proceso: descripción y reflexión, “de ahí que coloquemos la escritura como el gozne entre práctica y experiencia” (Cantón, 1997:142). Entre otros aspectos, la escritura lleva a que los sujetos salgan de sí, abandonen el centramiento del yo. “El sujeto, ese particular descentrado, categoría fundamental de este proyecto de investigación y de esta propuesta de formación, se constituye como un efecto de lectura y escritura” (1997:143).

Desde el marco curricular de la licenciatura en Educación primaria, los participantes en el proceso formativo construyen sus trayectorias; el docente elige qué trabajar en cada espacio curricular. El proceso se inicia con el establecimiento pertinente de la pregunta de investigación, y su desarrollo marca el contrato que signaría el proceso. La tutoría, como la autora la caracteriza, es la estrategia que enlaza a los maestros en servicio con los investigadores (que deberían tener un proyecto de investigación para participar). Un grupo de éstos formarían los comités tutorales que funcionan como guías, como acompañantes al proceso formativo del docente. Siguen al proceso las carpetas (antológicas, de investigación y de divulgación) elaboradas para la propuesta formativa. En lo que se refiere a los espacios de interacción, el proyecto opta por el trabajo en seminarios, construidos por los investigadores y elegidos por los docentes en servicio. Estos seminarios, optativos en todos los casos, tienen como finalidad abrir la posibilidad

de exponer, desde la docencia, lo que cada investigador fuera produciendo en su proyecto” (Cantón, 1997:154). En su conjunto, los seminarios llevarán al cumplimiento de la propuesta pedagógica que tienen que fundamentar teórica y metodológicamente y se vincula con las trayectorias curriculares construidas por los docentes en servicio. Rubrica las conclusiones al afirmar que los participantes fueron afectados:

[...] en muchos de los escritos de los maestros leí una autorización, un autorizarse para hablar detenidamente, y, cuando fue necesario, de modo concluyente, acerca de la cotidianidad de la propia experiencia profesional como un saber que puede ir más allá de lo privado, que pueda hacerse público y compartirse con los otros para así enriquecerse en la discusión. En este sentido, y objetivado en su práctica cotidiana, lograron *pasar* –en efecto– *a otro modo de accionar* (Cantón, 1997:161, cursivas en el original).

Otra investigación que podríamos ubicar en esta variante de la práctica docente es la que reporta **Ornelas (2000)**. El tema general que orienta el análisis del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (PACAEP) es el valorar los vínculos entre cultura y escuela. Uno de sus objetivos es el de “Definir algunas implicaciones educativas de una formación docente en la cultura” (Ornelas, 2000:11). El material empírico que organiza la investigación es la revisión documental, “así como la información obtenida a través de las entrevistas realizadas, entre junio y septiembre de 1991, a los actores, autores y promotores del PACAEP, involucrados durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado” (Ornelas, 2000:55).

El libro está estructurado en tres grandes apartados. El capítulo primero expone las reyertas sobre la cultura en diversos niveles: la educación, la antropología social y las perspectivas simbólicas de la cultura. Le sigue una amplia exposición del PACAEP; desde el origen de las discusiones de la relación escuela-cultura en la configuración del sistema educativo mexicano, hasta la descripción detallada del entramado sustantivo del plan. Ornelas sostiene que “El PACAEP pretende colaborar con la integración de diferentes ámbitos de la vida del niño, en su formación integral y en el fortalecimiento de su identidad cultural a través de lograr la participación y la trascendencia de su planteamientos en la familia, la comunidad y la sociedad” (Ornelas, 2000:111). Sigue a esta afirmación la descripción de la propuesta del PACAEP sobre cómo el docente elaboraría sus acciones a partir de obtener datos de la comunidad, desde el punto de vista de la cultura.

El capítulo último, concentra el tema de la formación de docentes de educación básica en relación con la cultura. Contextualiza el surgimiento

del campo de formación de docentes en consonancia con la configuración del sistema educativo y como una forma concreta de situar al docente ante su labor como maestro. Con base en la idea de campo de Bourdieu asienta que:

El campo de la formación docente se autonomiza relativamente de otros campos de producción y de circulación de bienes simbólicos, a partir de un proceso de modernización que logra establecer un sistema educativo con diferentes niveles, perfiles de ingreso y egreso, con procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, con metodologías acordes con el tratamiento de los contenidos dirigidos a estudiantes con etapas de desarrollo intelectual específico (Ornelas, 2000:123).

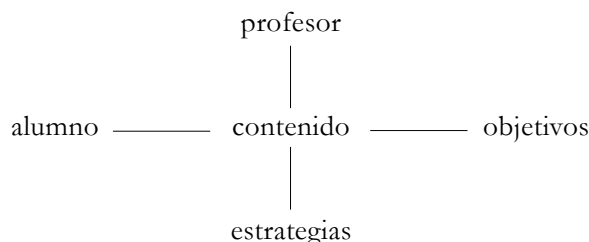
Luego de reseñar las funciones esperadas por el maestro en el PACAEP, Ornelas distingue el papel del docente como recuperador cultural de su comunidad. Finaliza su investigación con la siguiente afirmación:

El maestro y su práctica docente, dentro de formaciones históricas específicas, puede definirse como partícipe de una experiencia intercultural. Ver su cultura no aislada, ver cómo aparecen en ella múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social, en sus saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones, encontrar matices y significados variables adquiridos en su utilización dentro de determinados procesos o diálogos. La reconstrucción de esos procesos sociales se vuelve una condición para comprender los sentidos y significados que tiene los recursos culturales utilizados en su grupo humano, al construir su propia historia (2000:143).

Formación docente ligada a la problemática curricular

Ríos E. (1994) reseña las bases conceptuales que sustentaron el trabajo de formación de docentes en la ENEP-Iztacala y que fue abanderada por lo que en ese tiempo se llamaba Departamento de Pedagogía que tuvo a su cargo el impulso de planes de estudios innovadores en el contexto de la educación superior. En la época dominada por la tecnología educativa, el Departamento elaboró una didáctica centrada en el contenido curricular. “El contenido es el objeto de estudio, es la representación del objeto de conocimiento, por tanto un recorte de la realidad, A partir de los contenidos se analizan las relaciones que existen entre los elementos institucionales de aprendizaje, los cuales constituyen la estructura didác-

tica, y son: el alumno, el profesor, los objetivos y las estrategias de aprendizaje” (Ríos, 1994:17). La representación gráfica del planteamiento queda así:



La propuesta fue organizada en un libro que circuló internamente a la ENEP-I que titularon *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Las ideas que fundan la perspectiva en este grupo son: la formación docente es una labor ligada a la institución concreta y ella orienta su devenir; la empresa de formación toma en cuenta el campo concreto de conocimiento; la tarea se ajusta a un nivel educativo particular (Ornelas y García, 1990), fundamentos que oponen a las ideologías educativas que generalizan las perspectivas, modos y acciones de intervención, entonces, un foco de oposición claro es la tecnología educativa, en tanto que tiende a universalizar sus propuestas.

Ríos E. (1994) sostiene que la labor inicial del docente es la construcción de la estructura conceptual: descripción lo más clara posible de la red de relaciones que tiene el contenido, concebido como la representación de la realidad. Punto de partida que lleva a la construcción de la propuesta didáctica. Es la carta de presentación de una pedagogía centrada en el contenido, a nivel superior, que se opone a la versión de diseño de objetivos de la tecnología educativa. El maestro tiene la tarea de depurar el contenido y centrarse en el establecimiento y planeación de la red de interacciones que se organizan en el salón de clase.

El contenido organiza las propuestas de formación de docentes a nivel medio superior, la tarea de los pedagogos es de acompañamiento a la propuesta de estructuración curricular que implantaron los planes de estudio modulares.

Denomino a esta tendencia Formación docente ligada a la problemática curricular, pues los postulados de formación de profesores no son generalizantes, en todo caso se construían con el trabajo de cada una de las asesorías pedagógicas que se brindaban a las carreras que formaban parte de la ENEP-I.

Los autores sostienen tres formas de interacción en la estructura indicada: subsistema alumno-contenido-objetivos; subsistema profesor-contenidos-estrategias y subsistema alumno-contenido-profesor.

En otros textos de la época, **Furlan y Remedi (1983)** valoran la experiencia que ellos dirigieron. Son tres puntos los que exponen: El currículum define de manera apriorística las prácticas que se tendrán que desplegar y de la misma manera caracteriza las interacciones entre maestro y alumno, además de definir la vida profesional futura del alumno. Así el currículum tiene una visión monosémica al percibir solamente el cumplimiento de la finalidad previamente organizada. La segunda observación la dirigen al trabajo que realizaron los pedagogos como asesores y la ayuda que dan al docente en relación con la selección de las actividades que debe seleccionar el alumno. La tercera, está dirigida a la idea de estructura conceptual que entendían como reflejo de la ciencia. Si bien es cierto que esta pedagogía tenía el acierto de centrar el problema pedagógico en los contenidos, también lo es que no es una entidad autónoma y afecta la trama que viven los sujetos en las trayectorias curriculares.

Competencias en la formación de docentes

Una nueva forma de acercamiento profesionalizante a la práctica docente emerge en la década a partir de la noción de competencias. Si bien es cierto que son pocos los textos localizados, en algunos discursos de académicos, en propuestas de intervención, en innovaciones curriculares el vocablo ha desplegado comentarios. Todos los autores arguyen que el señalamiento claro de las competencias elevaría la calidad del trabajo docente e incrementaría el espacio profesional.

Huerta, Pérez y Castellano (2000) en su ensayo plantean las características sustantivas, ideales que tendría el trabajo con competencias. Para ellos la globalización se impone y el país tendría que asumir las demandas que existen a nivel internacional: la definición de competencias es la vía “más efectiva para relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo” (2000:87). Advierten que en México, desde 1993, se han creado organismos para impulsar esta lógica de acción; ha impactado al sistema tecnológico nacional al CONALEP y al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Los ensayistas proponen una definición de normas de competencia, que a la letra dice: “Las normas de competencia se conciben como *una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo*, referente con el cual es posible

comparar un comportamiento esperado” (Huerta, Pérez y Castellano, 2000:89, cursivas en el original). Desde esta perspectiva, la práctica es el punto básico para la definición de los criterios de desempeño: evidencias esperadas en el proceso de aprendizaje. Ambos, criterios y evidencias permitirían crear mecanismos de evaluación concretos para valorar los programas curriculares sustentados en competencias.

Más adelante, añaden que “el concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto” (2000:89). Luego, distinguen tres niveles de competencias: básicas, genéricas y específicas. Posteriormente, indican que la articulación entre escuela y mercado de trabajo se logra bajo la idea de transferibilidad; de ello se desprende que el diseño de las experiencias de aprendizaje deberá cuidarse al máximo, a pesar de que el aprendizaje debe ser flexible, abierto y permanente. El ascenso en la complejidad del aprendizaje es la base de los planes de estudios sustentados en la idea de competencia. La formación profesional deberá garantizar la resolución de problemas en relación con los contextos profesionales en los que está formado el profesionista. “La *multirreferencialidad* es un rasgo de las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deber permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos” (2000:92, cursivas en el original). Después, recomiendan que los docentes centren su propuesta de trabajo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Al final del ensayo, advierten:

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad [...] Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos (Huerta, Pérez y Castellano, 2000:96).

Con arreglo a esta perspectiva, **Gutiérrez y Rodríguez (1997)** y **Bazdresch (1998)** trasvasan en sus ensayos ideas relativas al valor o importancia de las competencias en el campo de la formación de docentes en el nivel superior. **Gutiérrez y Rodríguez** afirman que estos profesores han ingresado a la profesión con deficiente capacitación para la docencia y con reticencias a la formación en cuestiones pedagógicas o didácticas.

Para vencer estos obstáculos, formulan acciones de formación docente sustentadas en competencias. “[...] la educación basada en competencias exige: 1. Marco conceptual, 2. Establecimiento de estándares, 3. Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado, 4. Certificación” (Gutiérrez y Rodríguez, 1997:31). Con afán generalizante, afirman: “El docente en enseñanza superior de este país deber ser competente en las siguientes áreas: 1. Estar al día en los avances científicos y tecnológicos de su disciplina. 2. Dominar las técnicas didácticas que faciliten al educando la adquisición del conocimiento. 3. Aplicar los métodos de evaluación del aprendizaje más adecuados a la disciplinas, el grupo y el individuo” (1997:31-32).

En el mismo orden de ideas, **Bazdresch (1998)** aduce que el contexto actual demanda nuevas funciones a la escuela: “preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento [...] capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditos” (Bazdresch, 1998:8). Caracteriza a la competencia al señalar que “es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orienta a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social” (1998:8-9). Propone que los docentes se formen en competencias para superar tensiones relativas a su labor. Las tensiones que describe son: teoría y práctica, pensamiento y acción, objetivo y subjetivo. Al epilogar su ensayo muestra las competencias deseables: “Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias” (Bazdresch, 1998:14).

Como se percibe, el tema es nuevo, aun así podemos encontrar algunas afirmaciones secundarias sobre las competencias en las argumentaciones sobre la formación de docentes. Para muestra la siguiente afirmación: “El énfasis en el logro de competencias, que puede considerarse como reflejo de la tendencia a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional” (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998).

La relación docencia-investigación

Desde el estado de conocimiento pasado, la aparición de esta tendencia ha incrementado su público y agentes que arguyen, discurren, intervienen y analizan sobre el tema. La marca es de tal magnitud que en esta nueva

edición de los estados de conocimiento, en la misma área, aparece un tema relacionado con la investigación, pero que se ha concretado a la revisión de la *Formación para la investigación*. Hemos dejado para este apartado lo que tiene que ver con la formación de docentes, como en la década pasada. La referencia al vínculo ha visto aparecer un sinnúmero de autores, pero a la vez, cada ensayo es más reducido en el número de páginas. Dar cuenta de la investigación en las universidades ha llevado a varios investigadores a dar cuenta de este fenómeno. Cabe señalar el trabajo de **Norma Gutiérrez (1998)** que documenta la historia en la que algunos de los principales centros de investigación en educación en México se fueron constituyendo, a pesar de que no lo ubicaremos en alguna de las vertientes que más adelante específico, conviene al lector revisar el artículo para conocer algunos de los vericuetos que son parte de la historia de los centros de investigación, en educación.

Dada la amplitud de textos recolectados para esta tendencia, sólo expondré algunos que considero representativos de las categorías establecidas. De igual modo, se indicarán las tradiciones (universitario o normalista) en donde se hincan las cavilaciones de los autores.

Enlace de las funciones en las instituciones de educación superior

Reflexionar sobre la articulación a nivel institucional ha sido materia de trabajo de los formadores, investigadores o ensayistas que están del lado de la tradición universitaria.

Chavoya (2000) presenta los datos que arroja una investigación sobre la Universidad de Guadalajara. Con base en los pormenores estadísticos argumenta sobre la evolución de las funciones universitarias en la institución mencionada. Inicia con un panorama general que relata la introducción de la ciencia en la universidad, como resultado de un proceso histórico que inicia en el continente europeo y que llega al americano como resultado de la revolución industrial. La introducción de la ciencia en las universidades impacta la organización interna de tipo ideal; ya sea en cátedra, facultad, en departamento o colegio. Con base en estas cavilaciones la autora contextualiza la organización de las universidades mexicanas. El proceso lleva a que en nuestras universidades, los institutos que realizan investigaciones se encuentren alejados de la docencia. Incorpora a la división de las funciones el hecho histórico de la masificación de la educación que trajo como consecuencias la contratación de profesores noveles, recién egresados. No olvida en señalar los problemas internos, de jerarquía, de las instituciones de educación superior que afectan los estilos institucionales.

Más adelante, ofrece datos sustantivos sobre la evolución de la Universidad de Guadalajara. Por la información que proporciona, la institución se organiza con base en cátedras, con una masa estudiantil altamente politizada y un centro con tendencias hacia la formación profesional, ligada a la docencia. La investigación se organiza como función universitaria separada de la docencia. Diversos avatares, en el contexto de la modernización, llevan al incremento de la labor de la investigación.

La articulación con la docencia no podría ser olvidada, así como la modernización universitaria. De tal suerte, se estableció la figura de profesor investigador y posteriormente la adopción de un modelo departamental divisional y la creación de una red universitaria formada por once centros universitarios [...] y que funcionan actualmente de manera desconcentrada de la administración central (Chavoya, 2000:52).

A pesar de que se revalora la función de investigación, a nivel proporcional es aún insuficiente, dado que la mayoría de los docentes son profesores de horas asignatura: la desproporción numérica genera problemas para el cumplimiento de las funciones a nivel institucional que no se han superado con la promulgación de la figura del profesor investigador. El desnivel de formación entre los que se dedican a la docencia y a la investigación es enorme; los investigadores tienen una trayectoria formativa más amplia. Además, no todos están en condiciones de cumplir por igual las dos tareas: docencia e investigación. Pero a nivel institucional también existen problemas de caracterización de las funciones:

La rigidez de la concepción de la docencia provoca los problemas. La docencia se concibe como horas frente a grupo, no incluyéndose las asesorías y tutorías que el proceso educativo requiere. Actualmente las tareas del académico se han vuelto complejas y diversas y van más allá del trabajo áulico hasta el trabajo administrativo, la asistencia a reuniones de academia, etcétera (Chavoya, 2000:55).

Afirma que las dos funciones se han visto alimentadas; la docencia se ha organizado a partir de los conocimientos producidos, la investigación tiene nuevos objetos. Pero los problemas persisten ya que la investigación se ha perfilado hacia la fragmentación de los objetos. No obstante, “es aquí en donde la docencia puede hacer su aportación, proporcionando esa integración que hace falta” (Chavoya, 2000:56). Sella su reporte de investigación y dice:

[...] docencia e investigación deben ser articuladas, pero debemos tener cuidado en la manera en como entendemos la articulación entre ambas funciones. La rigidez en la aplicación de criterios únicos (número de materias que se deben impartir por persona y por semestre), la estrechez de la concepción de docencia (equivalente exclusivamente a horas frente a grupo), la unión de los roles sin consideración de los atributos personales de los académicos y las características de las carreras que se trate pueden tener un efecto negativo en la educación superior. Para evitarlo, habría que flexibilizar los criterios institucionales (Chavoya, 2000:56).

En el estado de conocimiento anterior la revista *Colección Pedagógica Universitaria* (16) compiló las ponencias del foro La relación docencia-investigación (1987), organizado por Serrano J. A., en las instalaciones de la Universidad Veracruzana, la mayor parte de las ponencias fueron el alimento de ese documento. En esta década, un lugar semejante tiene la publicación en la revista *Perfiles Educativos* (61)(1993), coordinada por Morán P., que propuso el mismo tema. Pasaremos visado a los temas expuestos y sintetizaré los colores y matices propuestos sobre el vínculo entre ambas funciones.

Serrano y Pasillas (1993) arguyen que reflexionar sobre la problemática docencia-investigación es desentrañar los diversos significados que se encuentran expresados, para el caso retoman las ideas de “incorporación”, “articulación” y “relación”. En la primera, focalizan el problema alrededor de la idea de investigar la práctica de educar. Muestran que buena parte de los lectores de Stenhouse no han revisado lo que a la letra dice cuando postula la idea de que el docente investigue la práctica. En la segunda, desglosan algunos de los sentidos que tienen a nivel institucional los términos docencia e investigación. Alertan sobre la especificidad de los procesos y sobre el hecho de “construir las condiciones académicas que favorezcan, propicien las actuaciones pertinentes” (Serrano y Pasillas, 1993:8) y no se exacerbe el punto de vista epistemológico en la discusión sobre el vínculo. Finalmente, cavilan sobre los discursos que se dan a la relación teoría-práctica en los que se intenta articular las funciones. Dicen que el discurrir sobre el tema implica una “relación indirecta, mediada por la reflexión y sin un compromiso determinado, dependiente de la situación” (Serrano y Pasillas, 1993:11).

En la idea de desentrañar diversos sentidos al vínculo que en esta sección comentamos, Fernández, R. argumenta en relación con tres temas: las posibilidades de integración, el investigador y la docencia y el maestro y la investigación. Concluye que al ser diversos los sentidos de la

relación docencia e investigación: “no tiene sentido que nos esforcemos mucho en tratar de argumentar cuáles son las más originales y legítimas” (1993:24).

Mac Gregor (1993) asevera que los problemas del vínculo se deben a las condiciones propias de la UNAM: en lo jurídico, en las políticas de desarrollo, en la definición del centro laboral. La institución sobrevalora la actividad de investigación y demerita la labor de docencia. Es preciso una redefinición institucional del asunto, en sus propias palabras: “tendrá que valorarse –prácticamente reivindicarse– la función docente, de tal manera que se modifique la actitud de absurdo desprecio que hacia ella se tiene” (Mac Gregor, 1993:15).

Con base en la contextualización de la sociedad actual en tanto postmoderna, Glazman apunta que “si la enseñanza ya no es únicamente transmisión de informaciones, sino su progreso, el avance de la labor docente deberá concentrarse en la formación de capacidades que conduzcan a conectar mejor campos tradicionalmente aislados, en otras palabras la interdisciplinariedad” (1993:30). Además, insiste en el desarrollo desigual de los espacios universitarios, lo que dificulta establecer el vínculo entre las funciones. Luego, recalca las diferencias que existen en la infraestructura para los distintos sectores que conforman a la universidad. Finalmente, señala la desigual relación entre las universidades de países desarrollados y las de los estados periféricos.

En el contexto de la educación normal, **Escalante H. (1992)** expone los avatares por los que ha pasado la investigación en las instituciones ligadas a la formación de docentes. “La investigación educativa se encuentra en proceso de construcción, no la podemos considerar como una actividad consolidada y con arraigo e influencia decisiva en la orientación y el desarrollo de las actividades educativas de las instituciones y en general del sistema educativo” (Escalante H., 1992:26).

Para lograr el cumplimiento de las funciones universitarias (al interior de una institución), los grupos internos han asumido programas de posgrado con artimañas, con uso de poder para que las instituciones tengan una presencia en las redes locales de la formación de docentes, **Izquierdo (2000)** esboza estas argucias y plantea sus consecuencias para la institución formadora de docentes.

Amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo

En esta sección agrupo textos que sostienen la articulación de la docencia y la investigación bajo la consideración de que ésta aumentaría la calidad

de la docencia; también se plantea que la formación en investigación trae consecuencias para el alumno. En este apartado vislumbro diversas adjetivaciones sobre la vinculación entre docencia e investigación. Mientras unos alegan el retiro de la investigación como eje de la docencia, otros proponen fortalecer la investigación para elevar la calidad de la enseñanza. Para algunos, la investigación abisagraría la calidad educativa. Esta sección está compuesta, sustantivamente, por autores ligados a la tradición normalista.

En este agrupamiento, la discusión sobre el vínculo adquiere matices. Por un lado, **Castañeda S. (1993)** y **Reyes García (1997)** precaven a los lectores de los usos apriorísticos que el discurso educativo da a la relación entre estas dos funciones; por el otro, **Bellido (1992)**, **Ramón y Torres (1992)** y **Ruiz del Castillo (1993)** proponen la articulación con variopintas argumentaciones, pero con la finalidad de mejorar la calidad de la docencia y en especial las ganancias de la unión de las dos funciones las llevaría la formación profesional del alumno.

Para **Castañeda S.** no existe un vínculo *a priori* que indique las formas en que la docencia y la investigación se engazarían. Las posibilidades del vínculo están ligadas a las condiciones concretas en las que se produce cada una de las prácticas. “Planteado así, es necesario distinguir cuáles son los problemas que competen más a la docencia y cuáles son los que competen más a la investigación” (Castañeda, S., 1993:29). Coloca el problema del vínculo entre docencia e investigación en varios niveles. Uno, lo que se puede hacer en relación con las condiciones institucionales. Dos, lo que los docentes pueden hacer según su formación. Tres, los objetos de indagación no pueden ser planteados desde las políticas institucionales, dado que el proceso de investigación es una cuestión personal. Al finalizar su ensayo, plantea que la manera de enfrentar la relación de la docencia con la investigación es a través de la creación de una cultura colectiva:

Tal vez resulte un tanto ambicioso el decirlo, pero es necesario compartir ciertos significados sobre el que ha de ser o no ha de ser la investigación, de otra manera la situación se convierte en un mero diálogo de sordos porque cada uno intenta poner delante lo que representa su posición y no lo que puede constituir una construcción más colectiva a partir de la posición que asume cada participante. Esta idea del desarrollo de una cultura colectiva sobre la investigación resulta fundamental para que los docentes puedan desarrollar de una manera grupal e individual las tareas correspondientes a la investigación (Castañeda, S., 1993:30).

De igual forma, **Reyes García (1997)** asevera que no existe un deber ser del vínculo docencia e investigación y las respuestas dependerán de la conceptualización que se realice de los términos. Recomienda:

[...] la realización de un diagnóstico nacional que nos permita conocer la distribución de centros de educación superior, centros de investigación y docentes investigadores, así como su nivel de escolaridad, edad, antigüedad en el servicio, con el propósito de estimar y diseñar, en su caso programas de fortalecimiento a instituciones o a programas educativos (formación y actualización de profesores) (1997:378-379).

Bellido (1992) asevera que uno de los objetivos de la formación docente es la profesionalización de la docencia; uno de los caminos que llevarían al cumplimiento de ello sería que el docente tuviera formación en investigación. En este contexto, elevar la calidad de la docencia tiene como consecuencia apoyar la formación del alumno. Una de las preguntas que la autora recomienda haga el docente es “¿Cómo se propicia que el alumno construya su propio conocimiento?” La relación docente alumno es importante, pero de igual modo lo es que el “docente pueda promover, junto con sus alumnos, es la investigación, el procedimiento de ir más allá de la captura de datos, de no quedarse en la descripción” (Bellido, 1992:63). En el mismo tenor de ideas está la propuesta de Ramón y Torres; investigar se aprende investigando: “la investigación debe ser el elemento sustantivo, eje del proceso enseñanza-aprendizaje” (1992:60), además de que podría ser un elemento de vinculación con el sector productivo del país.

Ruiz del Castillo (1993), luego de enmarcar el problema del vínculo entre las funciones universitarias, asienta que como parte de las exigencias de la modernización en educación, los profesores acceden al campo de la investigación como exigencia institucional. Ante ello la docencia se debe reconsiderar y tomar a la investigación como eje fundamental de la actividad profesional del docente. La formación en investigación tendría como mira al alumno: “para los docentes significa fomentar o propiciar ciertas características en sus alumnos, llevarlos al plano de la reflexión colectiva y sobre todo, ejercitar la investigación. Para los alumnos, significa romper con la comodidad que representa mantener una actitud pasiva frente al conocimiento, sin asumir un compromiso con su propio proceso formativo” (Ruiz del Castillo, 1993:49).

Acorde con el planteamiento de que la investigación y la docencia se pueden compenetrar, en variados planos, **Morán (1993)** estipula algunos

sentidos que se le pueden dar al vínculo entre estas dos funciones universitarias. Toma como referente de análisis el trabajo desarrollado por el desaparecido CISE-UNAM. “Desde el programa de formación de profesores y de investigación educativa del CISE y de la mía en particular, sostengo que la propuesta de una docencia en forma de investigación, como estrategia pedagógica, puede viabilizar y dar concreción al vínculo docencia-investigación en la cotidianeidad del trabajo en el aula” (Morán, 1993:53).

De este centro destaca tres orientaciones: la investigación como un procedimiento pedagógico; la investigación como transformación sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa y la investigación como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos nuevos. Señala que los sentidos de la relación entre la investigación y la docencia no son unívocos: la investigación tiene un sentido pedagógico; la docencia puede ser una forma de investigación. De esta forma de relación extrae los beneficios para los estudiantes, que “cobre conciencia y asuma su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere a ser ‘enseñado’ y ‘evaluado’ por un docente” (Morán, 1993:59) El autor extiende esta idea: la “caracterización de un alumno consciente, responsable, crítico y creativo, sólo se conseguirá a través de una planta docente que reúna las condiciones de contratación, de promoción, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional para la formación de profesores y de profesionalización de la docencia” (Morán, 1994:137).

Cabe apuntar que Morán (2001) extiende las ideas aquí someramente dibujadas en el texto “La problematización del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de Formación de Profesores”.

Diversos valores puede adquirir la investigación: contenido programático y método de enseñanza (**González M., 1997**); profesionalización de la docencia y generación de cultura de innovación (**Ibarra R., 1999**); alcanzar el acto del pensar (**Torres N., 1995**); diálogo entre el docente y el investigador (**Sánchez T., 1992**); la investigación y sus ligas con la formación (**Zemelman, H., 1995**); como base de una didáctica de la problematización (**Sánchez P., 1993**); las trayectorias de los docentes y los investigadores son diversas, pero la calidad la calidad de la formación del estudiante es la que permite vincular las funciones (Garritz, 1997).

Las argumentaciones en el campo de la educación básica, son disímiles. Si los docentes de educación básica y los formadores tiene acceso a la investigación, como productores se daría la condición para generar transformaciones en el sistema educativo nacional, afirma **Moreno B.**

(1998); propone la investigación como alternativa para atender las necesidades de la educación básica; algunas de las acciones recomendadas son las de fortalecer en los formadores el acceso a los circuitos institucionales de tal empresa. De igual modo:

[...] poner un fuerte énfasis en la formación para la investigación en los programas de actualización para docentes en servicio. Estimular la realización de investigación educativa entre los docentes, dándoles la posibilidad de acceder a niveles superiores de la carrera magisterial o en el sistema de homologación, mediante la presentación de productos de investigación de calidad (1998:21).

La articulación de la investigación con la docencia, se da para algunos autores por el uso de metodología. En esta línea se encuentran las afirmaciones de **Rivas L. (1998)** al concluir su ensayo dedicado a resaltar las bondades de la investigación cualitativa en la formación de docentes. “El valor de esta información será tanto más alto, cuanto más provenga de la subjetividad de los participantes, aspecto que sólo puede cubrirse en la realización de un trabajo docente creador [...] al resaltar las bondades del método cualitativo aplicado a procesos de investigación ligados a la docencia” (1998:56).

Espinosa (1999) postula que “el acto de investigar no es para los mediocres, porque éstos no producen, no son creativos” (1999:71). Prevé que la fórmula de investigar se la aplique el sujeto “hacer de nuestra tarea investigativa un quehacer que le pertenece a la cosa misma, en otras palabras vayamos a investigar para investigarnos a nosotros mismos” (1999:71).

Con el afán de reivindicar el lugar del normalista en el contexto actual, **Carrera L. (1993)** expone argumentaciones para ligar la investigación con la tradición del ser normalista. Plantea una definición:

El normalismo parece ser ante todo una formación como profesor de nivel básico caracterizado por una gama de principios en los que destacan: eros pedagógico, servicio a la comunidad, fidelidad al Artículo 3º Constitucional, culto a los héroes de la Patria, ejemplo de buen vivir, cultura general, solidaridad nacional, sensibilidad humana (Carrera, 1993:16).

En el mismo tenor de las ideas anteriormente descritas, conmina a los formadores de docentes, al respecto “El formador de docentes, confirma su pertenencia al normalismo al asumir el compromiso de transformar sus prácticas educativas y docentes para responder a la responsabilidad que el Estado le encomienda: la formación de nuevos docentes y para ello, se hace necesario que adquiera las herramientas teóricas y metodológicas que lo

conviertan en docente-investigador” (Carrera, 1993). A pesar de que el autor apela a la idea del docente-investigador, plantea que el docente no puede “por la naturaleza de la docencia, hacer las dos actividades simultáneamente, y por otro, visto como investigación sobre la docencia, se encuentra el obstáculo epistemológico que el investigar una práctica en la que se está directamente involucrado no permite un adecuado distanciamiento de los objetos” (Carrera, 1993). En líneas generales se liga a los razonamientos de **Torres M. (1996)**.

Los estudios sobre la aplicación de tipos de investigación en el ámbito de la formación de docentes, en especial de la investigación-acción, fueron casi apropiados por el sector normalista (**Cortés C., 1999**, **Bascuñán B., 1997**; y **Arias O., 1993**; **Terrón, 1998**; **Barabtarlo, 1995**), las argumentaciones de su utilización no han variado, ni las réplicas, impugnaciones o discusiones relativas a su utilización (Díaz Barriga, 1993; Serrano, 1998).

Con un afán de analizar las condiciones de la creación de la cultura de investigación en las escuelas dedicadas a la formación de docentes, **Ducoing y Serrano (1996)** muestran los caminos que este afán ha tenido en el campo. Por un lado, el sistema educativo ha apoyado esta empresa con el lanzamiento de convocatorias a nivel nacional para fomentar la investigación; por otro, las instituciones del sistema delegan el trabajo de indagación a profesores que la realizan sin tener, en el propio marco de la escuela donde laboran, tradiciones que apuntalen la labor de los noveles investigadores. Los autores analizan “19 informes y 46 proyectos de investigación, inscritos todos ellos en el rubro de formación docente” (Ducoing y Serrano, 1996:95). Muestran, con datos, la evolución y acento que han tenido los temas, aseveran que el crecimiento de algunos se debe a las circunstancias institucionales que dirigen el deseo de saber de los docentes.

Ducoing y Serrano (1996) señalan elementos que se reiteran, elementos que insisten en la naciente cultura de la investigación en el sector normalista: el círculo del diagnóstico, las investigaciones solo apuntan al primer nivel de la creación de conocimiento. El segundo, las metodologías; que por un lado divide la producción en cuantitativo o cualitativo, y por otro, que la noción de totalidad se entiende de manera aditiva. Luego apuntan el desarrollo de las argumentaciones y los tratamientos conceptuales en las investigaciones con dos señalamiento: el carácter praxeológico de la argumentación, con exclusión directa de argumentaciones conceptuales; y, el deseo de prescripción al centro del discurso, movilizad por la aspiración al cambio de prácticas en la educación. Concluyen con la

invitación a seguir la evolución del campo de investigación en el ámbito de la formación de docentes. “Estar alertas en la forma de transmisión llevaría a superar el obstáculo pedagógico para hacer circular un saber que no tiene una sola vía de ser comunicado. Democratizar el saber no tiene por qué implicar la deserción reflexiva del mismo” (Ducoing y Serrano, 1996).

Investigación para el desarrollo académico

En lo que se refiere a la tradición normalista, la discusión del vínculo docencia e investigación debería tener otro contenido, ya que no se trata de la discusión de las funciones de una institución de educación superior, afirma **Quiroz (1996)**. En su artículo, el autor sintetiza cuál fue la discusión sobre el tema de la vinculación de las funciones “en la década de los ochenta la polémica giró alrededor de la pertinencia del concepto del ‘maestro investigador’ para orientar el proceso” (Quiroz, 1996:31). Muchos de los debates, desde su punto de vista, estuvieron mal enfocados para el docente de educación básica. Ante ello propone algunas orientaciones para fortalecer el vínculo entre la investigación y la docencia en la educación básica: propone el énfasis en la práctica docente, como bisagra con la investigación. En sus palabras:

[...] enfatizar en aquello que los maestros hacen todos los días en el salón de clases, es decir, en la práctica de enseñanza de los contenidos escolares. Es en estos términos que la investigación puede convertirse en generadora de contenidos para el plan de estudios. Por una parte puede proporcionar información actualizada acerca del debate sobre la enseñanza de cada materia. También puede proporcionar orientaciones para que el futuro maestro diseñe o modifique sus estrategias de enseñanza en relación a contenidos específicos. Puede también informarle sobre lo que significan los usos del tiempo, el espacio y los recursos de enseñanza en las prácticas de sus estudiantes (Quiroz, 1996:34).

Después confirma su propuesta “el ejercicio de la investigación no debe ser lo central en la formación de los futuros maestros. La investigación educativa puede funcionar en la formación de los maestros en diferentes planos y niveles de mediación” (Quiroz, 1996:34). Medida que se opone a los planteamientos de Moreno (1998) en materia de investigación para los docentes de educación básica, para ella la investigación de calidad es una tarea más a la que puede acceder el docente.

La formación intelectual

En el estado de conocimiento pasado (1980-1990) señalamos que en lo que respecta a la idea de formación intelectual no habíamos localizado experiencias que relataran formas concretas de hacer efectiva esta imagen del docente. De igual forma acontece con esta década. Generalmente, encontramos como un ideal, anhelo o proyecto de algo posible. En algunos textos arriba mostrados (en esta sección de *tendencias en la formación de docentes*) se describe como tendencias, otra como aspiración (**Padilla, 1996; Ornelas, 2000; Hernández G., 1995; Rojas, Sandoval y Vera, 1997; Morán, 1999; Tlaseca, 1995**).

Didriksson (1997) se suma a dibujar la idea del docente como intelectual, aduce que ante las sucesivas reformas educativas el maestro ha perdido influencia en diversos terrenos. Se agrega a esto la influencia de las nuevas tecnologías. Empoderar al docente en relación con su trabajo sería una opción para cambiar la acción del docente.

Los profesores, como intelectuales, legitiman su práctica social en el desarrollo articulado de la conceptualización, planeación, diseño y ejecución de sus tareas y programas. Ello significa que los profesores deben contar con una influencia directa sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. La formación docente, por tanto, no puede limitarse al mero entrenamiento de habilidades prácticas, sino a su formación y participación en el conjunto de estas actividades articuladas (Didriksson, 1997:197).

Piña (1993) plantea la diferencia entre profesional e intelectual, con base en las reflexiones de A. Gouldner. Piña brega contra la noción de formación que enfatiza la apropiación de aspectos técnicos instrumentales y propone la noción de formación intelectual, la cual “es imposible de cuantificar, porque de ella no dependen cursos, o de la terminación de un posgrado, sino que es una forma de vida” (1993:5). La riña contra lo instrumental le lleva a sostener que “El intelectual, por el contrario, es quien cultiva su disciplina; es quien se interroga por la misma y que puede decidir su desempeño o no una determinada actividad profesional” (1993:5). Después de relatar los avatares de la actividad cotidiana que realizan profesores de nivel medios superior, Piña se pregunta, en relación con la formación docente y la práctica cotidiana de los profesores “¿La alternativa se reduce a cursos de “formación” (actualización), o se requiere la participación de otras instancias sociales como son la formación artística, la profundización de la disciplina y una reflexión sobre la

situación personal en el contexto actual? Son interrogantes de apoyo para posteriores trabajos” (Piña, 1993:18).

BALANCE

Características de la producción

Las frases finales del estado de conocimiento de la década pasada son aplicables a esta década. La producción se ha ampliado: incremento de textos, ensayos, análisis, propuestas, investigaciones, indagaciones. Hemos constatado incremento en investigaciones, materia sustantiva que supondría la ampliación del conocimiento de las disciplinas. Pero no hemos visto orientaciones cognitivas distintas, salvo algunos casos concretos. De un marcado peso por elaborar propuestas, ahora encontramos textos dirigidos al análisis de situaciones, experiencias o tendencias de formación concreta.

En cuanto a las formas, estilos y referencias bibliográficas se percibe una búsqueda hacia autores de primera línea (filósofos, sociólogos, pedagogos, etcétera), que en la década pasada apenas si se percibía en los textos. Hay nuevas formas de escritura: también encontramos textos con multitud de referencias hacia el propio autor; incluso hay producciones sin referencias en su interior –ni del autor, ni de otra referencia bibliográfica– cosa que no deja de llamar la atención pues no se muestran las referencias que sostienen un pensamiento. Además, hay investigaciones que toman líneas prestadas (párrafos, líneas) de otros autores sin hacer referencia de la fuente que asumen.

Continuidad y ruptura con la década pasada

Podemos constatar en los relatos verbales de experiencias de formación de profesores la existencia de un fuerte impacto en las nuevas tecnologías, a pesar de que la producción escrita no refleje este interés. 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. La continuidad de tendencias no significa igualdad. En relación con la década pasada, hay tendencias siamesas, pero no hay clonación en las formulaciones. Hemos visto que las tendencias se ramifican, pero los bordes se conservan. Como es el análisis de la práctica docente y las reflexiones sobre el vínculo docencia e investigación. Vemos un campo que también está altamente influenciado en sus temas de reflexión por las pres-

cripciones institucionales en boga desde los años ochenta, por ejemplo: la relación de la docencia con la investigación y el análisis de las prácticas; la formación por competencias.

Enlaces con las tendencias internacionales

A nivel internacional circulan tendencias generales, un marco general lo proponen Liston, y Zeichner –(1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata–, se afilia a esta visión la reformulación que realiza Ángel Pérez –(1993) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en J. G. Sacristán y A. Pérez *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp. 398-429. Las tendencias en México apenas expresan las ideas sostenidas por Gilles Ferry –(1990) *El trayecto de la formación (Los enseñantes entre la teoría y la práctica)*, México: Paidós.

La hipótesis de Serrano (1998) sobre la indigenización de las tendencias es válida en la descripción de las propias de formación de docentes y profesionales de la educación (una lectura semejante podría hacerse a los campos de conocimiento en los que se han elaborado estados de conocimiento por el COMIE). Existen tendencias generales que mantienen una denominación genérica que circulan a nivel internacional, como se puede comprobar con la lectura de los textos arriba referenciados. Pero son los autores locales, mexicanos, 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 argumentación. Las posiciones de los autores en el campo también influyen para el desarrollo de las argumentaciones. Así hemos visto que a nivel local se sostienen categorías que en otros ámbitos internacionales apenas si son tocadas y reconocidas como tales; como sería el caso del docente-investigador, o algunas de las variantes de la tendencia de análisis de la práctica. Ciertas denominaciones que circulan a nivel internacional han mudado en el ámbito local. Por ejemplo, la noción del *docente reflexivo* en México ha trocado en *análisis de la práctica docente*, o se ha ramificado hacia la tendencia que hemos denominado el vínculo docencia-investigación.

La producción, ya sea en investigación, ensayo, propuesta, ha generado sentidos particulares que tienen como referentes los significados sobre la acción docente elaborados en nuestro sistema educativo. Con arreglo a esta perspectiva, hemos visto sujetos que activamente producen significaciones sobre la acción y que en sus producciones aventuran estilos singulares sobre lo que consideran el trabajo académico, de indagación o intervención

en el campo. En la producción de los textos, aparece como síntoma que los grupos académicos no discutan entre sí, a pesar de que en la lectura de muchos materiales se puede percibir que se aluden a ciertas ideas; pero no son citadas (los autores elaboran expresiones como “se dice, algunos opinan qué, etc.”). En este sentido, la alusión, la insinuación ha suplido la referencia directa en las producciones locales, con la consecuente creación de fantasmas, un otro casi inexistente.

La selección de la información quiso cubrir múltiples fuentes y referencias, dado el reconocimiento inicial que teníamos de la falta de investigaciones en el campo. Sin embargo, a pesar de diferentes llamados a diversas instituciones, la bibliografía, aun cuando es extensa, no cubre todos los estados del país. Queda por realizar diagnósticos de la información por estado. Pero sin duda, muchos de los textos por registrar poco variarán de los estilos, modos y tendencias que aquí hemos presentado. La producción restante seguirá mostrando las formas de dirigir, proponer, moldear la práctica de los docentes. Sin duda, el desarrollo de investigaciones, intervenciones, ensayos en la próxima década dará luz sobre los claroscuros de una práctica compleja.

ANEXO
FUENTES DE INFORMACIÓN DEL SUBCAMPO
TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Nivel educativo	Institución	Metodología	Estado	Texto
Superior (1) Padilla	UAM	Encuesta, análisis	DF	Reporte en forma de libro
Básica (5) Ornelas, Cantón Trujillo, Fernández A. Tlaseca	UPN	Investigación cualitativa	DF	Libros, un ensayo, un reporte de investigación
Superior (3)	UPN (2) UEM	Reflexión de experiencia	DF	Libros
Superior (1) Ordaz, Ramos y Martínez	UPN-U 241	Investigación cualitativa	SLP	Reporte de investigación
Básica (1) González, J.	UPN- U31A	Investigación cualitativa	Yucatán	Tesis

(Continúa)

Nivel educativo	Institución	Metodología	Estado	Texto
Básica (1) Block, Dávila	DIE	Reporte de investigación	DF	Artículo
Superior (1) Gutiérrez N.	DIE	Reporte de investigación	DF	Artículo
Superior y normal (1) Serrano	DIE	Análisis de doctos. investig. cualitativa	DF	Tesis de maestría
Básica (1) Espinosa T.	DIE	Etnografía,	DF	Tesis de maestría
Básica (1) Rosas	CEE	Reporte de experiencia	DF	Artículo
Superior (1) Arias, M A.	UNAM	Tesis	DF	Tesis de maestría
Media superior (1) Durán A.		Reporte de experiencia	DF	Artículo
Superior (1) Morán, P.	UNAM	Investigación cualitativa	DF	Tesis de maestría
Superior (1) Kepowics, Sandoval y Romero	Univ. de Guanajuato	Cualitativa, reporte de investigación	Gto.	Artículo
Superior (1) Reyanga y Duque Chavoya	UdeG	Cualitativa, reporte de investigación	Jal.	Artículo
Superior (1) Alvarado, M.	UdeG	Cualitativa, tesis después libro	Jal	Tesis de doctorado
Básica (1) Hernández P., J.	UACH	Encuestas, tesis	Chiapas	Tesis de maestría
Superior (1) Ordóñez, H.	ENSEM	Tesis	Edomex	Tesis de maestría
		Subtotal: 24		
		Total: 103		

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M.; Vierna, L. y Villatoro, M. E. (1997). “La formación de profesores y el cambio curricular”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 131-136.
- Acosta Segura, Ma. Magdalena *et al.* (1996). “La profesionalización de la docencia en el nivel superior”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 85-119.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (1996). “La recuperación de experiencias de las egresadas en educación preescolar como elemento de análisis y comprensión de los procesos de formación inicial”, en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 108-109.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (2000). “La investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México (parte I)”, *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 25-29.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (2000). “La práctica de la investigación educativa en la formación docente: un estudio de caso (parte II). El sistema educativo y el subsistema de educación normal”, en *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 15, abril-junio, pp. 7-11.
- Aguirre, Jesús (1995). “Formación pedagógica y didácticas universitarias”, *Perfiles educativos* (CISE-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 42-44.
- Alba, Ma. de los A. (1999). “Formación de docentes en los valores de la paz y los derechos humanos. Informe de resultados”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 1-22.
- Aldama, Efraín (1996). “La formación del docente investigador”, en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 113-114.
- Alvarado, Maritza (1998). *Hacia un nuevo sistema de formación docente en el contexto de cambio e innovación de la Universidad de Guadalajara entre 1989-1995*, Tesis de doctorado en educación superior, CUCSYH-U. de Guadalajara, Guadalajara: UdeG.
- Alvarado, Maritza (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. Guadalajara: UdeG.
- Álvarez, Arturo (1995). “Diseño de un proyecto de investigación desde la perspectiva de la dialéctica-crítica”, *Lux Pax Vis*, vol. II, núm. 15, mayo-abril, pp. 13-17.
- Ángel, J. Santos (1999). “El desarrollo de la identidad profesional docente en la estrategia curricular institucional. Casos de la UNEDEPROM y la FMVZ-UMSNH”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 23-33.

- Antilano, P. y García, B. (1997). “Nuevos enfoques y rumbos de la investigación educativa en el ICEM Tejupilco”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 165-171.
- Anzaldúa, Raúl (2002). “Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual”, en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coords.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 3-60.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coords.) (2002). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco.
- Aquiahuatl, Eleuterio (1992). “¿Hacia dónde va la docencia en unidades interdisciplinarias? (caso en biotecnología)”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 45-46.
- Aragón, G. y Canales, A. “Una experiencia docente en ingeniería”, *Reencuentro con...* (UAM), núm. 6, agosto 1992, pp. 51-54.
- Arellano, Salvador *et al.* (1997). “Sistemas de aprendizaje individualizado como formadores de docentes”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 143-148.
- Argüello Morales, S., y Calderón. Ma. del C. (1997). “Fundamentos básicos de las ciencias de la educación para la formación docente”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 149-154.
- Arias, Miguel A. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*, tesis de maestría en Pedagogía, México: UNAM.
- Arias Ochoa, M. D. (1993). “Antecedentes, posibilidades y perspectivas del enfoque participativo en la investigación educativa. Notas de sus implicaciones para la práctica docente”, *Difusión Educativa* (UPN-Tams), año III, núm. 4, mayo, pp. 25-28.
- Arredondo, V. y Peralta, J. (1997). “Situación actual y perspectiva de los programas de formación docente en la educación superior”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 19-25.
- Atilano, P. y García, B. H. (1997). “Nuevos enfoques y rumbos de la investigación educativa en el ISCEEM Tejupilco”, en *Experiencias y reflexiones educativas*. Toluca: ISCEEM, pp. 165-171.
- Ávila Suárez, Ma. del C. (1997). “La influencia de los trabajos etnográficos en la formación de docentes”, *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 37-40.
- Badillo, Armando J. (1995). “Análisis de las tendencias de la formación docente”, *Difusión Educativa* (UPN-U281), año 5, núm. 11, diciembre, pp. 6-12.

- Barabtarlo, Anita (1992). “¿Hacia dónde va la docencia universitaria? I”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 9-11.
- Barabtarlo, Anita (1995). *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, México: CISE-UNAM.
- Barabtarlo, Anita (1995). “La formación de profesores en la crisis actual”, *Siglo XXI, perspectivas de la educación desde América Latina*, año 1, núm. 2, septiembrediciembre, pp. 2-6.
- Barabtarlo, A. y Valdez. S. (1994). “Formación básica de profesores en aspectos pedagógico-didácticos: proyecto 4”, en *Revista AMIE*, año 1, vol. 1, núm. 0, enero-abril, pp. 20-23.
- Barrera, Ezequiel *et al.* (1992). “Algunas referencias sobre las tendencias generales de la docencia universitaria y en la UPN”, en *Reencuentro con...* (UAM), núm. 6, agosto, pp.47-50.
- Barrón, Concepción (1992). “Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núms. 57-58, julio-diciembre, pp.16-21.
- Barrón, Concepción (1999). “Estudio comparativo de los planes de estudio en pedagogía y en ciencias de la educación”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 34-43.
- Barrón, C.; Rojas, I. y Sandoval, R. (1996). “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización”, *Perfiles educativos* (CISE-UNAM), núm. 71, enero-marzo, pp.65-74.
- Bascuñán Blaset, Aníbal (1997). “La investigación-acción y la formación de profesores ¿Es esto una utopía?”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 170-174.
- Bastidas, B., Vázquez, J. (1998). “La formación del administrador de la educación en México”, *Semillero de ideas* (UABC), año 6, núm. 23, julio-septiembre, pp. 12-15.
- Batalla, Ma. Agustina (s/f). “Reflexiones de una maestra fundadora”, *Educación* (CONALTE), vol. X, núm. 49, pp. 39-41.
- Bautista, A., Jiménez, J. (1999). “La actualización de profesores de secundaria respecto al uso didáctico de las nuevas tecnologías: una propuesta de cambio”, en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa. Memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 255-262.
- Bazdresh, Miguel (1998). “Las competencias en la formación de docentes”, *Educar*, núm. 5, abril-junio, pp. 8-14.
- Bellido, Ma. Esmeralda (1992). “Formación e investigación para la docencia”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, pp. 62-64.

- Bellido, Ma. Esmeralda *et al.* (1993). “El papel del docente en la construcción del conocimiento”, en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM, pp. 151-156.
- Bellido, Ma. Esmeralda *et al.* (1999). “Opinión de los docentes acerca de la formación docente, el caso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 44-61.
- Block, D.; Dávila, M. y Martínez, P. (1995). “La resolución de problemas: una experiencia de formación de maestros”, *Educación Matemática*, vol. 7, núm. 3, diciembre, pp. 5-26.
- Boldú, J., Figueroa, F. (1997). “Formación docente en la UNAM. Algunas consideraciones”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 35-39.
- Bravo, F., Baás, Hilda (1992). “Un modelo propositivo para la formación y actualización de la docencia en educación tecnológica agropecuaria”, en *Reencuentro con...* (UAM- Xochimilco), núm. 5, agosto, pp.33-36.
- Brunner, José J. (1994). “¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?”, *Universidad futura* (UAM-A), vol. 6, núm. 16, México, invierno, pp. 4-11.
- Caballero, Romeo (1998). “Contexto nacional en el que surge la pedagogía dialéctica”, *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 25, abril-junio, pp. 14-17.
- Caballero, Romeo (1998). “El constructivismo humanista transformador”, en *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 26, julio-septiembre, pp. 16-17.
- Caballero, Romeo (1998). “¿Por qué un nuevo tipo de pedagogía?”, en *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 27, octubre-diciembre, p. 2.
- Calderón, G.; Alarcón, M. y Mejía, A. (1992). “La práctica docente y sus perspectivas: los casos del Colegio de Geografía, la FCPys y el ESIME”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp. 27-29.
- Calderón, Jaime (1999). “Exploración evaluativa de los talleres regionales de Investigación Educativa en la UPN de la región centro-norte”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 62-68.
- Calderón R. Torres, P. y Zavaleta, P. (1992). “Investigación y docencia: el perfil del profesor investigador”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp.18-20.
- Camacho, G. y Lara, E. (1998). “La construcción ‘compartida’ en un proceso de investigación con los docentes”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 297-311.
- Camacho, Verónica (2001). “Personalidades juzgan el nuevo instituto de evaluación”, *Educación*, diciembre, pp. 21-26.

- Campero, Ma. del Carmen (s/a). “La profesionalización de los y las educadoras de las personas jóvenes adultas”, *Revista Educación y Sociedad* (UPN-U 241), año 1, núm. 3, pp. 9-34.
- Cantón, Valentina (1997). *1 + 1 + 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, México: UPN.
- Carbajosa, Diana (1993). “El docente y la formación de investigadores”, en *Perspectivas docentes* (UJAT), núm. 12, septiembre 1993-febrero 1994, pp. 39-43.
- Cárdenas, José M. (1996). “La epistemología psicoanalítica: contribución hacia la formación de la creatividad en los investigadores”, en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 497-499.
- Cárdenas, Margarita *et al.* (1996). “Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 25-84.
- Carmona, Alma (2002). “Actitud creadora y su relación con la práctica docente”, en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coords.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 333-360.
- Carranza, Ma. Guadalupe (2002). “De la didáctica tradicional al constructivismo (de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente)”, en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 211-252.
- Carrera, Luis (1993). “La práctica de la investigación y el habitus del normalismo”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año III, núm. 4, mayo, pp. 15-18.
- Carrión, Carmen (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*, México: Paidós.
- Castañeda Salgado, Adelina (1993). “La investigación y la docencia: su vínculo”, *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 3, diciembre, pp. 28-30.
- Castañeda Salgado, Adelina (1991). “La investigación educativa: un campo en proceso de conformación”, *Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, Cuaderno núm. 1, México: UPN, mayo-agosto, pp. 11-39.
- Castañeda, Leticia (s/a). “Los procesos de investigación en la formación de profesores”, en *Segundo Congreso estatal de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp.18-21.
- Castañeda, Sandra (1995). “Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 9-15.
- Castillo, E. y Tapia, M. (1997). “La formación de comunicadores ante los nuevos retos”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 75, enero-marzo, pp. 64-70.
- Castro, Carmen G. (1997). “Autobiografía de una maestra singular”, *Revista AMIE*, año IV, núms. 5-6, enero-diciembre, pp. 69-75.

- Cázares, Santiago (1998). “El perfil profesional y el campo de trabajo del sociólogo”, *Semillero de ideas* (UABC), año 6, núm. 23, julio-septiembre, pp.62-64.
- Cerdán Lira, Ma. Cristina (1992). *Un acercamiento a la práctica docente de la Escuela Normal Veracruzana*, Xalapa: Ediciones Normal Superior.
- Chávez, Manuel F. (1997). “La formación del profesionista hacia el siglo XXI. Garantía del Estado de derecho”, *Umbral XXI*, núm. 24, verano, pp. 55-58.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa (2000). “Reformas a la educación superior: articulación de la investigación y la docencia”, *Revista de Educación* (SEP-Jalisco), núm. 14, julio-septiembre, pp. 47-57.
- Chehaybar, Edith (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, Edith (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, Edith (coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*, México: UNAM.
- Chehaybar, E. y Eusse, O. (comp.) (1993). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, E. y Reséndiz, M. (1999). “Estudio comparativo y prospectiva a nivel nacional sobre la formación docente en educación superior”, en Morales, Elvia, *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 97-102.
- Chehaybar, E.; Sandoval, R. y Reséndiz, M. (2001). “Conceptualización en torno a formación y formación docente” (mimeo).
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (1999). “El carácter del conocimiento pedagógico”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 69-79.
- Conroy, Ma. del Carmen (1992). “¿Hacia dónde va la docencia universitaria? II”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 12-14.
- Cortés Camarillo, Graciela, *et al.* (1999). “El proceso de construcción del trabajo colegiado autogestivo y su incidencia en la formación de profesores de educación primaria”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 80-90.
- Cortés del Moral, Rodolfo (1994). “Un acercamiento a la investigación educativa”, *Dimensión Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 3-14.
- Cruz, Ana B. (1993). Plan para la formación del personal académico del CCH, 1991-1994”, *Educativa* (SECBS), año 2, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 75-80.
- Cruz, Ofelia P. (1999). “El discurso de los organismos internacionales en la construcción de las políticas educativas de la formación docente”, en *Memoria V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE: Aguascalientes, pp. 91-99.

- Dávila, Norma (1999). "La formación docente del profesor universitario", *Semillero de ideas* (UABC), año 7, núm. 25, enero-marzo, pp. 27-33.
- De la Rosa, Tomás (1993). "Profesora. Virginia Abigail Garza López", *Difusión Educativa* (UPN), año 3, núm. 5, agosto, pp.19-20.
- Díaz, Carlos (2000). "Actualización docente en educación en los noventa: mitos, ritos y utopías", en *Memoria de la Segunda Bienal de Presentación de Productos de Investigación del ISCEEM*, Toluca, diciembre, pp. 123-125.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México: UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). "Investigación en la formación de profesores. Relaciones particulares y contradictorias", *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (CEE), vol. 23, núm. 2, 2º trimestre, pp. 105-116.
- Díaz Barriga, Ángel (1998). "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos", *Perfiles Educativos*, vol. XX, núms. 79-80, pp. 5-29.
- Díaz Barriga, Ángel (1999). "Didáctica y currículum, cómo reflexionar desde la docencia los problemas de enseñanza", en Morales, Elvia *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 14-20.
- Díaz, T. et al. (1998). "El papel de las técnicas informáticas en la formación del ingeniero químico", en *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año 9, núm. 43, 1998, pp. 3-9.
- Díaz Reyes, José G. (1992). "El mundo social del docente y sus repercusiones en la actividad cotidiana", *Difusión Educativa* (UPN), año II, núm. 3, diciembre, pp. 13-15.
- Díaz, R., Vázquez, F. (1993). "La formación de docentes", en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM, pp. 213-223.
- Didriksson, Axel (1997). "El profesor como intelectual en un escenario de futuro", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 193-197.
- Ducoing Watty, Patricia (2000). "Sobre la formación y la formación de profesores", en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltrán (coord). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ducoing, Patricia (2003). "¿Dar forma o formarse?", en Ducoing, Patricia (coord.). *Lo otro, el teatro y los Otros*, México: UNAM, pp. 231-244.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1996). "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 88-106.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (2003). "La recherche chez les enseignants : les particularités d' une pratique développée par des sujets particuliers" (mimeo).

- Durán Amavizca, Norma D. (1994). "Formación docente por medio de la observación compartida", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, enero-marzo, pp. 23-30.
- Durán, N. y Hernández, J. (1996). "De las políticas de la formación docente: hacia una filosofía", en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 121-141.
- Echeverría, Eugenio (1992). "La importancia de la investigación en el campo de la educación", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 1, agosto, 1992, pp. 14-22.
- Eisenberg, R. y Theesz, M. (1997). "Valores y contravalores ambientales: una propuesta de formación docente desde la investigación-acción", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 434-441.
- Enríquez, P. y Villazon, A. (1996). "Investigación-acción y práctica docente: Una relación en construcción", *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año VIII, núm. 30, julio-agosto, pp. 3-13.
- Escalante, Iván (1992). "La investigación educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 2, octubre, pp. 25-28.
- Escobar, J. y Sánchez, L. (1996). "El docente como investigador", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 22-23.
- Escobedo, Bernardo (1993). "Desarrollo para la habilidad de la docencia", en Rojas, M. y Jaimes, Ma. de Lourdes (comps.), *Catálogo de investigaciones educativas 1992-1994* (Toluca), núm. 3, pp. 37-38.
- Espinosa, Ángel (1992). "Necesidades de formación y profesionalización del magisterio de la relación aprendizaje-investigación", *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 115-120.
- Espinosa, Ángel (1999). "La insoportable mediocridad en la enseñanza-aprendizaje de la investigación", en *Educativa* (SECBS), año 6, núm. 13, octubre, pp. 71-74.
- Espinosa, Ángel (2000). "Formación en investigación educativa y saberes críticos", en *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. (resúmenes), Toluca, diciembre, pp. 126-127.
- Espinosa Tavera, Epifanio (1998). *Un programa nacional de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*, tesis de maestría en Educación superior, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Espinosa Chávez, Víctor A. (1992-1994). "El docente formador como elemento determinante en la transformación del alumno normalista en profesionista de la educación. Un estudio de caso", en Rojas, M. y Jaimes, Ma. de L. (comp.) *Catálogo de investigaciones educativas*, Toluca, núm. 3, pp. 25-26.

- Esquivel, Juan E. (1996). "Políticas y estrategias de cambio en la docencia universitaria", *Perspectivas Docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), núm. 19, mayo-agosto 1996, pp. 11-20.
- Eusse, Ofelia (1994). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, enero-marzo, pp. 31-42.
- Farrand, John (1993). "La formación de profesionistas universitarios técnicos", *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 9, mayo, pp. 10-13.
- Fernández Alatorre, Ana C. (1993). "El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación docente", *Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados 1993, vol. III: Formación y actualización de maestros*, México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pp. 28-36.
- Fernández Alatorre, Ana C. (2002). "El reto de la formación ciudadana en México", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 253-305.
- Fernández Rincón, Héctor (1993). "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 19-25.
- Fernández Rincón, Héctor (1995). "Investigación educativa, discurso escrito y actualizado magisterial", en Moreno, Prudenciano (coord.). *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 307-311.
- Fernández Rincón, Héctor (1997). "Aproximación teórico-metodológica para la reconstrucción del saber de los sujetos", en *El saber de los maestros en la formación docente, 2º seminario internacional*, México: UPN, pp. 287-301.
- Figueroa, Lilia (1997). "Los programas de formación de profesores y la construcción de sujetos docentes", en *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 27-30.
- Figueroa, Lilia (1999). "Principios epistemológicos de investigación sobre formación docente", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 110-119.
- Figueroa, Lyle (1997). "Especialización en docencia: Algunos aspectos de formación que proyectan", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 222-225.
- Flores, Fernando (1996). "Las raíces positivistas de los formadores de docentes y la formación empírica de los alumnos de Santiago Tianguistenco", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACyT, pp. 264-266.
- Flores, Pablo (1999). "Por una filosofía desde la experiencia educativa: primeros resultados", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 120-133.

- Fortoul, Bertha (2000). "Una experiencia de formación de maestros", *Sinéctica* (ITESO), núm. 17, julio-diciembre, pp. 33-38.
- Fuentes, Silvia (1998). "Análisis de un proceso identificatorio: los sociólogos de la ENEP-Aragón, 1979-1983", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 77-94.
- Furlan, A. y Remedi E. (1983). *Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala, 1975-1979*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 79-94.
- García, Blanca (1998). "El docente de preparatoria, su actualización y la innovación educativa", en *Segundo Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 25-26.
- García, Caridad (2000). "Un acercamiento a la formación universitaria para el desempeño periodístico", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 29, diciembre, pp. 35-47.
- García, Elva (1997). "El maestro forjador del progreso de la humanidad", *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 17, diciembre, pp. 35-36.
- García Lara, Ma. Sabina (1995). "El valor de la profesión docente", en *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año 5, núm. 10, junio, pp. 9-10.
- García, C. y Morales, S. (1993). "Experiencia innovadora de la formación del médico: el plan A-36", en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 55-71.
- García, J. y Limón, A. (1992). "Universidad, investigación y educación", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp. 10-12.
- García, Paulina (1999). "Formación del pedagogo: perspectivas", en *Cuarto nivel. Investigación y docencia* (ENSEM), año 8, núm. 12, noviembre, pp. 32-41.
- Garriz, Andoni (1997). "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 102, abril-junio, pp. 9-25.
- Gil Rivera, Ma. del Carmen y Guillermo Roquet G. (1997). "La Red CISE: sistema de información para el apoyo de formación docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 235-241.
- Glazman, Raquel (1993). "El conocimiento y la docencia en las universidades hoy", en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 26-30.
- Gómez Gómez, Elba N. (1998). "La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente", *Revista de Educación, nueva época* (SEP-Jalisco), núm. 5, abril-junio, pp. 29-33.

- Gómez, Eliseo (1996). "La interdisciplinariedad: una estrategia de innovación para la enseñanza y la investigación en las instituciones formadoras de docentes", en *Educativa* (SECBS), año 4, núm. 7, mayo, pp. 58-61.
- Gómez, Víctor Manuel *et al.* (1993). "El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria. Estudio cualitativo de instituciones en cuatro áreas urbanas del país", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), vol. 23, núm. 4, pp. 45-48.
- González García, Beatriz C. (1994). "La formación del docente en la construcción de su práctica profesional y de sus marcos referenciales", *Intrínquis*, núm. 13-14, agosto-diciembre, pp. 53-57.
- González Martínez, Luis (1993). "Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación en educación", *Sinéctica* (ITESO), núm. 2, enero-junio, pp. 25-28.
- González Martínez, Luis (1997). "La investigación en el currículo para la formación de docentes", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 10, enero-junio, pp. 6-14.
- González Martínez, Luis (1997). "Las nuevas tendencias de pensamiento y sus implicaciones en la educación y la formación de docentes", en Uribe, Martha (comp.), *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 40-45.
- González, Justo (2000). *Autogestión y formación docente*, tesis de maestría en Educación, campo: desarrollo curricular, Mérida: UPN-U 31A.
- González, Virginia (1999). "La autobiografía razonada, una experiencia de reflexión y formación", en *III Encuentro de Investigación Educativa 1999*, Morelia: ENSM, pp. 1-15.
- Greybeck, B.; Moreno, Ma. G. y Peredo, Ma. A. (1998). "Reflexiones acerca de la formación de docentes", *Educar*, núm. 5, abril-junio, pp. 15-22.
- Guardado, Marianela (1993). "La investigación educativa frente al reto de la modernización", en *II Foro internacional en investigación educativa "La investigación educativa en Durango: problemática, potencialidades y perspectivas"*. Memoria, Durango: SECYD-UNESFORFE, pp. 62-67.
- Guerrero, Javier (2000). "Socialización centro de interés para la formación preescolar", *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 87-118.
- Guerrero, Omar (1994). "La experiencia mexicana en la formación de administradores públicos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 91, julio-septiembre, pp. 63-79.
- Guillermo, Ma. Cecilia (1997). "Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes? *Educación y ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 2 (16), julio-diciembre, pp. 59-68.
- Gutiérrez, B. y Rodríguez, L. (1997). "Formación docente basada en competencias", *Academia* (IPN), núm. 10, julio-agosto, pp. 29-33.

- Gutiérrez, Norma G. (1998). "Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 13-34.
- Guzmán, C.; Camacho, R. y Díaz, J. (1997). "La formación docente a través de la reflexión de la práctica docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 251-255.
- Hernández, E. y Koh, F. A. (1997). "La formación del docente y la profesionalización de la docencia", en Uribe, Martha (comp.) *II encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 262-265.
- Hernández González, Sonia M. (1995). "Los alumnos de la maestría a distancia: ¿sujetos en formación o formación de sujetos?", *Sin Saberes*, núm. 3, junio-agosto, pp. 14-16.
- Hernández, Isaura (1997).. "Un día en la vida de un maestro", *Educación 2001* (IMIE), año II, núm. 24, mayo, pp. 24-26.
- Hernández Palacios, José E. (1999). *La formación de docentes para la innovación de la práctica educativa, el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, tesis de maestría en educación superior, Tuxtla Gutiérrez: UACH.
- Hernández Prado, Arturo (1997). "Re-ingeniería y comunidad virtual", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 266-273.
- Hernández, Julieta (1995). "Políticas institucionales de formación docente en la UNAM: acciones", en Chehaybar, Edith. *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 43-77.
- Hernández, Ma. Cristina (1996). "La historia de la ciencia y la formación de los científicos", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 73, julio-septiembre, pp. 33-39.
- Herrera, Alma (1993). "La formación profesional del psicólogo: Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 31-44.
- Hidalgo, Juan L. (1993). "Docencia e investigación. Una relación controvertida", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 31-39.
- Hidalgo, Juan L. (1995). "El papel de los grupos sugestivos en la transformación de la vida escolar", en *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México.
- Hidalgo, Juan L. (2001). "La investigación educativa y la educación alternativa", *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año XII, núm. 57, enero-febrero, pp. 3-7.
- Hirsh, Ana (1992). "Valoración de la docencia", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, pp. 5-6.

- Huerta J., Pérez I. y Castellanos A. (2000). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, *Revista de Educación*, nueva época (SEJ), núm. 13, abril-junio, pp. 87-96
- Huerta, J. Guadalupe (1996). “Rafael Ramírez, Quijote irredento de la educación rural mexicana”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VIII, núm. 30, julio-agosto 1996, pp. 10-14.
- Ibarra, Luis R. (1998). “La tolerancia y el buen maestro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 243-272.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (1993). “La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp.16-30.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (1999). “Tendencias en la formación de investigadores en la UNAM”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 26, diciembre, pp. 38-58.
- Imaz Gispert, Carlos (1992). “Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de primaria en México”, *Acta Sociológica* (UNAM), vol. IV, núm. 6, septiembre-diciembre, pp. 99-118.
- Infante Domínguez, Noe (1998). “Maestro oye mi lira”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 18, marzo, p. 41.
- Islas, Sara E. (1993). “Pasado y presente en la formación profesional del biólogo”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 45-54.
- Islas, José V.(2000). “La formación de los promotores de desarrollo comunitario”, *Paradigma en Movimiento* (UPN-U 52), año 1, núm. 3, octubre, pp. 39-42.
- Izquierdo, Miguel A. (2000). “Control político y diversificación del posgrado en una Unidad UPN”, en Izquierdo, M. A. *Elementos para una evaluación de la maestría en desarrollo e innovación educativa durante el período 1996-1999*, Morelos: UPN, pp. 1-7.
- Jara Arancibia, Carmen (1991). “La formación del personal docente en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM”, en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.) *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas Educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 193-201.
- Jarillo, E. y Arroyave, Ma. G. (1996). “El método comparativo para el estudio de la formación docente”, en Chehaybar, Edith. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 183-197.
- Jarillo, Edgar *et al.* (1997). “La influencia de la formación docente en la comprensión del sistema modular”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 286-290.
- Jerez, Cuauhtémoc (1995). “La investigación en las escuelas normales”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, año VI, núm. 23, mayo-junio, pp. 9-12.
- Jiménez, Aurora (1997). “Los profesores de educación básica: ¿investigadores, objeto de estudio o consumidores de investigación?”, en *Aula Abierta* (UPN-U 221), año 2, núm. 4, verano, pp. 21-28.

- Jordá, Jani (1999). *Proyecto de evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90. Estudio de la línea productos de titulación*, Universidad Pedagógica Nacional (reporte inédito).
- Jordá, Jani (2001). "De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el Plan '90", ponencia presentada en la *Segunda reunión nacional de educación intercultural*, Tepic.
- Juárez, Andrés (2000). *Percepciones del alumnado respecto al desempeño docente y estudiantil en el proceso de operación del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar. Avances*, Jalisco: SEC-DEN.
- Kepowicz, B.; Romero, Ma. de los A. y Sandoval, Ma. del C. (1993). "Docencia reflexiva", *Dimensión Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, pp. 26-34.
- Kepowicz, B.; Sandoval, Ma. del C. y Romero, Ma. de los A. (1994). "El aula como espacio de experimentación docente. Estrategias para un aprovechamiento formativo", *Dimensión Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 29-39.
- Landaverde, R. y Caracheo, F. (1997). "Perspectivas de la formación a distancia del docente en el SNIT", en Uribe, Martha (comp.) *Memoria II, Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 47-55.
- Lara, Luis (1998). "La capacitación docente, una estrategia para abatir el rezago educativo", en *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 9, febrero, pp. 3-14.
- Lee, Margaret (1994). "Reflexiones sobre docencia transcultural", *Perfiles Educativos*. (CESU-UNAM), núm. 66, octubre-diciembre, pp. 3-7.
- Lepe, F.; Castañeda, C. S. y García, A. C. (1997). "Formación y actualización del personal docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 56-62.
- Lerner, Victoria (1997). "La relación entre la investigación-docencia en México. Un caso concreto: La enseñanza e investigación históricas", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 302-308.
- Limas, Ma. Elena (1996). "¿Porqué soy maestra?", *Difusión Educativa* (UPN-U 281), año 6, núm. 12, mayo, pp. 39.
- Lizárraga, Alfonso (1994). "Formación de docentes y momento histórico", en *Intrínquilis*. (ISEP-UPN), núm. 13-14, agosto-diciembre, pp. 65-75.
- Lizárraga, A. y Rodríguez, P. (2003). "Didáctica basada en estrategias constructivistas: Una propuesta metodológica", *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 14, núm. 70, marzo-abril, pp. 19-26.
- López, Fidencio (1996). "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 391-407.

- López Morales, Ma Luz (1999). "Formación de los asesores pedagógicos desde la cotidianidad de la escuela primaria", *Pedagogía*, cuarta época (UPN), vol. 17, núm. 2.
- López, Martha P. (2002). "Valores en la educación superior desde una perspectiva humanista", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 307-332.
- López, Susana (2000). *La escuela agropecuaria: un espacio de formación para el trabajo*. México: ISCEEM.
- MacDonald, John (2001). "México hacia una cultura de la evaluación", *Educativa*, diciembre, pp. 28-29.
- Mac Gregor, Josefina (1993). "La docencia ¿Tarea académica de segunda?", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, pp. 13-18.
- Madrigal, J. y Schulz, H. (1999). "Tendencias hacia la profesionalización del educador de adultos en América Latina. Esquema metodológico para un estudio exploratorio", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 134-141.
- Manteca, Milagros (1999). "La formación de docentes en el estado de Chihuahua", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 142-150.
- Marchetti, Peter (1993). "Una nueva generación de profesionales", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 3, julio-diciembre, pp. 11-14.
- Marín, Dora E. (1993). "Los profesionales universitarios: perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 3-15.
- Martínez, Domínguez D. y Rodríguez, E. B. (1997). "Piel y grupo en el proceso del ser docente", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 309-314.
- Martínez, Felipe (2001). "El Instituto Nacional de Evaluación", *Educación*, diciembre, pp. 14-20.
- Martínez, R. y Ponciano, A. (1997). "Propuesta institucional del Colegio de Bachilleres del estado de Morelos", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 315-319.
- Martínez, Sara G. (1994). "Auto-observación y uso del video en la formación permanente del profesor", *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 10, julio-diciembre, pp. 77-91.
- Mata, Verónica (2000). "La primera maestra: el mito de María en la formación de una imagen sobre lo femenino", *Memoria de la segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca: ISCEEM, diciembre, pp. 35-37.

- Medina, Lourdes (1996). "La formación de docente en la perspectiva de la innovación educativa: sus posibilidades de desarrollo en la UAEM", en *Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 287-289.
- Mejía Gutiérrez, Emilia A. (1996). "Las prácticas pedagógicas hacia la transformación del ejercicio docente", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 218-219.
- Mejía, José B. (1996). "La formación de docentes, una acción personal de la colectividad", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 34-35.
- Mejía, Rebeca (1994). "Transformación de la práctica docente universitaria", *Ren-glones* (ITESO), año 10, núm. 28, abril-junio, pp. 58-62.
- Méndez, Bernardo (1995). "Educación-producción. Nuevas tecnologías, nuevos profesores", *Educación 2001* (IMIE), núm. 6, noviembre, pp. 55-57.
- Mendiola, Javier (2000). "El docente formador de docentes y el reto hacia la relación teoría-práctica", *Revista de Información y Orientación Pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, núm. 8, febrero, pp. 107-111.
- Mercado, Eduardo (1999). "La conformación del *ethos* magisterial en la formación inicial de los maestros a través de las prácticas pedagógicas: Acercamiento a dos casos", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*. Aguascalientes, COMIE, pp. 151-163.
- Mercado, Eduardo (2000). "La formación inicial de los profesores y la cultura magisterial: Consideraciones teóricas-metodológicas", en *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca, pp.128-129.
- Miguel G.; Mota E. y Castillo R. (1992) "Formación para la docencia. Laboratorios para la formación docente", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, septiembre, pp. 70-72.
- Millán, Mario (1996). "Cómo aprendí a ser maestro. Experiencias en pueblos indígenas", *Básica*, año III, núm. 14, noviembre-diciembre, pp. 64-71.
- Mingo, Araceli (1996). "Práctica y formación en un empresa de campesinas", *Perspectivas Docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), núm. 18, enero-abril, pp. 53-63.
- Miranda, José L. (1995). "Divulgación profesional para la formación de una nueva cultura científica: divulgar para educarse... y educar", *Ciencia y Desarrollo* (CONACYT), vol. 21, núm. 125, noviembre-diciembre, p. 9.
- Mireles, Irineo (2000). "El vínculo docencia investigación en el contexto del normalismo en el Estado de México", *Memoria de la segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. Toluca, diciembre, pp. 133-135.

- Montero, Ma. Teresa (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*, Ciudad Juárez: UACJ.
- Morales, Elvia (1999). *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*. Nayarit: UAN.
- Morales, Elvia *et al.* (1996). “La prospectiva para la formación docente”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 199-214.
- Morales, Irma, *et al.* (1999). “Develación de los obstáculos intersubjetivos en los procesos grupales: hacia una formación lógica epistémica”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 164-172.
- Morales, Jaime y Casillas, Cristóbal (1992). “La formación rural universitaria en América Latina”, *Renglones* (ITESO), año 8, núm. 22, abril-junio, pp. 43-46.
- Morán, Porfirio (1993). “La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 51-63.
- Morán, Porfirio (1994). “La didáctica, formación de profesores y vínculo docencia-investigación”, *Acta Sociológica* (UNAM), núm. 11, mayo-agosto, pp. 127-137.
- Morán, Porfirio (1999). *La docencia como actividad profesional*, México: Gernika.
- Morán, Porfirio (1999). “La docencia en forma de investigación: perspectivas de un modelo educativo”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 26, diciembre, pp. 6-19.
- Morán, Porfirio (2001). *La problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de formación de profesores*, tesis de maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM UNAM.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1998). “Investigación educativa en el marco de la profesionalización de maestros”, *Revista CIPS*, septiembre-diciembre, pp. 15-22.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1999). “Una conceptualización de la formación para la investigación”, *Educar*, núm. 9, abril-junio, pp. 78-84.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1999). “Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación. Avance”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 173-184.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (2000). “Formación de docentes para la innovación educativa”, *Sinética* (ITESO), núm. 17, julio-diciembre, pp. 24-32.
- Morfín, Luis (1992). “Investigación educativa y formación valoral”, *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 7-15 (separata).

- Muñoz Izquierdo, Carlos y Rubio Almonacid, Maura (s/a). "Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social". Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 3, 3er. trimestre, pp. 153-156.
- Muñoz, Carlos *et al.* (1994). "Una conversación sobre la investigación educativa", en *Universidad Futura (UAM-A)*, vol. 6, núm. 16, México, invierno, pp. 17-25.
- Nájera Ruiz, Francisco (1998). "El papel de la creatividad en la formación de docentes", *Educativa (CEE)*, año 5, núm. 10, marzo-julio, pp. 30-34.
- Nájera Ruiz, Francisco (1998). "Formación de habilidades para el desarrollo creativo en futuros docentes mediante un programa basado en estrategias cognitivas", *Segundo congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área Educación, Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 30-31.
- Narváez, Adolfo B. (1999). "La formación para la arquitectura", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII, núm. 112, octubre-diciembre, pp. 77-92.
- Olivera, Maricela (1997). "La práctica docente, entre el saber y el pensar", *Educativa (SECBS)*, año 5, núm. 8, septiembre, pp. 9-14.
- Ordaz, Ma. Esther; Ramos, Ma. Celia. y Martínez, Mario U. (2001). "Cultura escolar y nuevas tecnologías: un estudio de caso desde la perspectiva de los constructos personales", UPN-U 241 (mimeo).
- Ordóñez, Higinio (2000). *La reunión de grupo una estrategia metodológica para propiciar un ambiente de democracia en el aula. El caso de la Escuela Normal de Atlacomulco*, tesis de maestría en educación superior, Toluca: ENSEM.
- Oria, Vicente (1994). *Política educativa nacional: camino a la modernidad*, México: Imagen Editores.
- Ornelas Tavárez, Gloria E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura?: un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*, México: UPN.
- Ornelas G., y García J. (1990) "Balance 1979-1989 en la formación de docentes", *Arataia*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 11-16.
- Oropeza, Luciano (2000). "Estrategias de formación en el sindicalismo magisterial: los usos de los posgrados en educación para la formación de cuadros sindicales en Jalisco", *Educar*, núm. 14, julio-septiembre, pp. 74-82.
- Ortega, Federico (1999). "Capacitación y actualización docente, mediante la tecnología computacional", *Segundo encuentro estatal de investigación educativa memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 311-313.
- Ortiz, Lucelly del Rosario (1991). "La investigación en los procesos de titulación de los egresados de la unidad UPN 311", *Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, cuaderno núm. 1 (UPN), mayo-agosto, pp. 53-62.
- Ortiz, Maximino (1997). "Formación de maestros. Un proceso multidimensional en la modernidad", *Educativa (SECBS)*, año 5, núm. 8, septiembre, pp. 19-26.

- Padilla, Alberto (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*, México: UAM-Xochimilco.
- Palacios, Fernando (1992). “Desarrollo de los maestros”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, (AEM), año 2, núm. 11, 1992, pp.10-11.
- Palacios, Isaac (s/a). “Tres maestros de maestros-alumnos”, *Educación* (CONALTE), vol. X, núm. 49, pp. 43-45.
- Pasillas, Miguel Ángel (1995). “Estrategias de innovación y modelos de formación de profesores”, *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 16, enero-abril, pp. 39-41.
- Pasillas, Miguel Ángel (1997). “Formación de las actitudes básicas del docente reflexivo”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 349-358.
- Pasillas, M. A.; Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1999). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Perales, Felipe de Jesús (s/a). “La profesionalización de los docentes en los programas de posgrado en la región Laguna de Coahuila, estrategias de formación: su significación política y social” (mimeo).
- Peralta, Raúl (1999). “El video en la escuela uso y desaire”, en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 314-316.
- Perfecto, Ricardo (1992). “¿La investigación científica vs. investigación educativa?”, *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 105-108.
- Pérez Reynoso, Miguel A. (1999). “Dificultades para innovar o transformar la práctica docente”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 202-211.
- Pescador, José A (1998). “Un nuevo esquema para la formación de docentes”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 18, marzo, pp. 32-36.
- Piña, Juan Manuel (1993). “Modelos de formación, trabajo docente y sociología en la preparatoria agrícola de la UACH”, *Educativa* (SECBS), año 2, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 1-19.
- Primero, Luis E. (2001) “La formación del magisterio en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano”, *V Encuentro Regional de Investigación Educativa*, Toluca, pp. 1-12.
- Primero, Luis E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Quesada, Rocío (1997). “Comparación del papel del docente como tutor en la enseñanza basada en problemas y en otras modalidades”, en Uribe, Martha (comp.) *II, Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 359-366.

- Quezada, Margarita (1998). "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria 1993", en *Memoria de la Primera bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. Toluca, pp. 96-98.
- Quintanilla, Luis (2002). "La transformación de la educación superior mexicana", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 177-208.
- Quiroz, Rafael (1996). "Docencia en educación básica e investigación educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 6, núm. 12, mayo, pp. 31-34.
- Rabell, Ma. Trinidad (1997). "Una propuesta de formación docente hacia la profesionalización docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 367-373.
- Ramírez, Beatriz (2002). "La formación: una perspectiva psicoanalítica", en Anzaldúa, R., Ramírez, B., (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 103-152.
- Ramírez, M. G., y Reséndiz, M. (1999). "La formación de asesores en el sistema universidad abierta de la UNAM", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 212-221.
- Ramón, F. y Torres, M. (1992). "La investigación como eje formativo de los recursos humanos profesionales y para la docencia en la educación media superior y superior", *Reencuentro con...* (UAM-X). núm. 6, pp. 59-61.
- Remedi, E. y Ornelas, G. (1993). "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas", *Revista de Educación*, año 1, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 15-22.
- Reyes García, Juan Ignacio (1997). "Problemática nacional y vinculación docencia-investigación", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 374-379.
- Reyes, J., Morán, L. B. (1992). "Encuentros académicos como proceso de formación", *Pistas Educativas* (ITEC-Celaya), año XII, núm. 69, septiembre-noviembre, pp. 31-40.
- Reyes, J.A.; Reyes, J. y Díaz Barriga, R. (1997). "Especialidad en docencia: categoría mínima para ingresar como profesor de educación media superior", *Omnia*, variable posgrado (UNAM), año 13, núms. 36-37, pp. 144-146.
- Reyes, Ramiro (1992). "La investigación y la formación en las escuelas normales", *Manual de actualización de docentes* (Educación y Cambio, AC), año 8, núm. 34, noviembre-diciembre, pp. 72-81.
- Reynaga, Sonia (1996). "Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades", *Sinéctica* (ITESO), núm. 8, enero-junio, pp. 10-12.
- Reynaga, Sonia (1996). "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 362-377.

- Reynaga, S. y Duque, C. (1994). “Una experiencia en la formación de docentes”, *Sinéctica* (ITESO), núm. 5, julio-diciembre, pp. 9-14.
- Ríos, Bernabé (1999). “Los mapas conceptuales y su aplicación educativa”, en Morales, Elvia, *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 160-165.
- Ríos Everardo, Maribel (1994). “Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, octubre-diciembre, pp.16-22.
- Ríos, Maribel (1996). “Las microculturas de los formadores de docentes”, en Chehaybar, Edith. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 143-166.
- Rivas, Lucinda (1998). “La investigación cualitativa. Una perspectiva de múltiples posibilidades para el proceso de formación”, *Ethos Educativo*, núm. 18 diciembre, pp. 55-56.
- Rivas, Lucinda (2000). “Reflexiones en torno al vínculo docencia-investigación. Lecturas de la experiencia”, *Revista Mexicana de Pedagogía* (AEM), año 10, núm. 51, enero-febrero, pp. 11-14.
- Rivera, Ma. C. y Ríos, M. (1995). “El proyecto de formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala”, en Chehaybar, Edith, *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 211-240.
- Rivera, Ma. C. y García, A. (1996). “Principios metodológicos y su influencia en la formación docente”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 169-181.
- Rivera, Porfirio (1995). “Grandes maestros. Luis Herrera y Montes”, *Revista Mexicana de Pedagogía* (AEM), año 6, núm. 21, enero-febrero, pp. 39-41.
- Rivera, María del Carmen; E., L. Rodríguez y O. Valdez (1997). “Hacia la integración de un programa de formación de profesores”, en Uribe, Martha (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas Educativos núm. 5). México: CISE-UNAM, pp. 385-390.
- Rivera, Abraham (2000). “Maestrillo de pueblo”, *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 42-44.
- Rizo Pimentel, Moisés (1994). “La lectura en la formación de maestros: un estudio desde la perspectiva metacognitiva”, en *Reportes de investigación educativa proyectos seleccionados 1994. Vol. III: Formación y actualización de maestros*, México: Subsecretaría de Educación Básica Normal, pp. 88-97.
- Rodríguez, Azucena (1994). “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”, *Perfiles Educativos*, núm. 63, pp. 3-7.
- Rodríguez, Evangelina (1993). “Al maestro”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 3, núm. 4, mayo, pp. 40.

- Rodríguez, F. *et al.* (1999). “La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 222-238.
- Rodríguez G., Lucía (1999). “La concepción pedagógica que subyace en la práctica educativa del docente de nivel superior”, *Difusión Educativa*, núm. 1, enero-junio, pp. 46-49.
- Rodríguez M., Lucía (1997). “La identidad: el gran olvido en la formación”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 398-403.
- Rodríguez, Marco Antonio (1997). “Estilos de aprendizaje y la formación del profesor investigador”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 391-397.
- Rodríguez, Miguel Ángel (1994). “Carta al profesor desmotivante”, *Sin Sabores*, núm. 0, pp. 3-4.
- Rodríguez, Zeyda (1998). “La formación del sociólogo como profesional reflexivo”, *Sinéctica* (ITESO), núm. 12, enero-junio, pp. 3-7.
- Rojas, Gustavo (1992). “La docencia universitaria en los tiempos del cólera”, *Reencuentro con...* (UAM-X), núm. 6, agosto, pp. 26-28.
- Rojas, Ileana (1999). “El modelo de formación profesional de la licenciatura en pedagogía del SUA de Filosofía y Letras de la UNAM. Principales conclusiones”, *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 249-258.
- Rojas, Ileana (1999). “La denominación institucional de las licenciaturas en pedagogía y/o ciencias de la educación. consideraciones analíticas”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 239-248.
- Rojas, I.; Sandoval, R. y Vera, M. (1997). “La formación docente en sistema abierto y a distancia en los niveles medio superior y superior”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 404-410.
- Romero, José Antonio. “La vocación de un maestro en educación primaria”, en *Vistillas hacia un hacer: Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Toluca, ISCEEM, 1999, pp. 209-215.
- Romero, Patricia (2002). “Reflexiones sobre los procesos de formación docente”, en Anzaldúa, R., Ramírez, B., (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 153-176.
- Romo Beltrán, Rosa María (1998). “Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes”, *Revista de Educación*, nueva época (SEJ), núm. 5, abril-junio, pp. 23-28.

- Rosas, Lesvia O. (1997). "La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros", en *El saber de los maestros en la formación docente. II Seminario internacional*, México: UPN, pp. 111-123.
- Ruano, Leticia (1997). "Un espacio para la reflexión sobre la formación docente: investigación", *Textos*, núm. 1, pp. 1-9.
- Ruano, Leticia, et al. (1997). "El trabajo de investigación en la formación del licenciados en educación, Los casos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y la Escuela Normal Superior de Especialidades", en *Textos* (Benemérita Escuela Normal de Jalisco) núm. 5, pp. 1-10.
- Rugarcía, Armando (1993). "Desarrollo de la creatividad por la docencia", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 10, enero-abril, pp. 41-46.
- Rugarcía, Armando (1994). "Hacia una revolución docente en la universidad", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 12, septiembre 1993-febrero 1994, pp. 51-53.
- Rugarcía, Armando (1995). "Los diez mandamientos para la docencia universitaria", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 17, mayo-diciembre, pp. 34-38.
- Rugarcía, Armando (1995). "Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes", *Sinéctica* (ITESO), núm. 7, julio-diciembre, pp. 55-59.
- Rugarcía, A.; Servín, J. y Sillero, J. (1996). "Formación de profesores universitarios: una experiencia única y pertinente", *Órgano del Centro de Didáctica. Universidad Iberoamericana*, otoño, pp. 31-35.
- Rugarcía, Armando (1998). "En búsqueda de la excelencia en la docencia", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 22, edición especial, pp. 57-60.
- Ruiz del Castillo, Amparo (1993). "Docencia e investigación: vínculo en construcción", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 40-50.
- Ruiz Velasco, Enrique (1997). "El docente virtual", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 87-95.
- Ruiz, Estela (1996). "La formación de ingenieros frente a la transformación productiva", *El Cotidiano*, UAM-Atzacapotzalco, año XIII, núm. 79, octubre, pp. 25-32.
- S/A. (1995). "Estrategias de innovación y modelos de formación de profesores", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 16, enero-abril, pp. 39-41.
- Sagástegui, Diana (1993). "La formación desde la perspectiva de la práctica", *Reglones* (ITESO), año 8, núm. 25, abril-julio, pp. 21-25.
- Salgado, Héctor (1998). "Los formadores de docentes como reconstructores de situaciones, supuestos o como portadores de conocimiento y de pensamiento crítico", *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca, diciembre, pp.31-32.
- Salinas, Gisela V. (1995). "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes", *Básica*, año II, núm. 8, noviembre-diciembre, pp. 16-20.

- San Martín, O. y Jiménez, J. (1999). "El diseño de la guía del asesor para el curso los problemas matemáticos en la escuela de la licenciatura en educación, Plan 1994 de la UPN", en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa. Memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 328-334.
- Sánchez, Servando (1996). "La investigación como práctica formativa en los procesos de docencia y titulación en la ENSEM", en *Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 507-509.
- Sánchez, J. y Brown, N. (1993). "La investigación y el investigador vistos desde el psicoanálisis", *Umbral XXI*, núm. 11, primavera, pp. 64-67.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 64-50.
- Sánchez Tello, Rodolfo (1992). "La docencia y la investigación educativa: Problemas, enfoques y perspectivas", *Ethos Educativo*, núm. 1, noviembre, pp. 23-26.
- Sánchez, Sergio D. (1999). "La docencia: ¿Lectura, interpretación y vivencia en el mundo?" *Educativa* (SECBS), año 6, núm. 13, octubre, pp. 26-33.
- Sánchez, L. y Eguiluz, L. (1997). "Modelo educativo para promover la participación de los padres en los programas de formación de los hijos", *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 66-73.
- Sandoval, Sergio L. (2000). *Los programas de postgrado para el magisterio en Jalisco y las nuevas formas de dominación en el campo educativo. Informe de avance*, tesis de doctorado, Zapopan.
- Sangines, Esther (1994). "La formación docente en el Instituto Tecnológico de Celaya", *Pistas Educativas* (ITEC), año 3, febrero, núm. 71, pp. 19-28.
- Santos, J. E. de los y Cruz, S. (1997). "Los programas de formación de profesores en México: análisis y consideraciones para una propuesta", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 187-192.
- Schlüter, H.; Pérez, I. y Díaz, M. (1993). "Prácticas profesionales del departamento de Psicología, ¿una posibilidad de aprendizaje significativo?", *Umbral XXI*, núm. 24, verano, pp. 14-20.
- Serrano, José Antonio (1994a). "Problemas de la formación centrada en el análisis de la experiencia docente", ponencia presentada en el Congreso internacional Nuevas Perspectivas críticas en educación.
- Serrano, José Antonio (1994b). "Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia. Problemas", *Pedagógica* (UPN-U 25 A, Sinaloa), año 4, núm. 13, junio, pp. 18-25.
- Serrano, José Antonio (1997). "Tendencias de formación de docente en la década de 1980-1990. El modelo de docencia", Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro*

- internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 421-433.
- Serrano, José Antonio (1997). “Crítica a la concepción de ‘didáctica crítica’. Continuidades y rupturas en los problemas pedagógicos”, *Colección Pedagógica Universitaria* (UV), núms. 27-28, enero-diciembre, pp. 153-179.
- Serrano, José Antonio (1997). “Tendencias en la formación de docentes en México (1980-90). Internacionalización e idiosincratización en la construcción del saber sobre los profesores” (mimeo).
- Serrano, José Antonio (1998). *Tendencias en la formación de docentes*, Tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Serrano, José Antonio (2001). “Alrededor de la idea de formación”, en Comboni, S.; Cortés, C. y Rodríguez, X. (coords.). *La investigación educativa en México*, México: UPN, pp. 60-65.
- Serrano, José Antonio (2001). “Grupos académicos y propuestas de formación docente”, Comboni, S.; Cortés, C. y Rodríguez, X. (coords.). *La investigación educativa en México*. México: UPN, pp. 11-52.
- Serrano, José Antonio (2002). “La formation pédagogique dans l’enseignement supérieur au Mexique de 1980 à 1990” (mimeo).
- Serrano, José Antonio (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso e el ámbito de la formación de profesores en México*, tesis de doctorado en Pedagogía, España: Universidad de Barcelona.
- Serrano, J. A. y Moreno, P. (1994). “Construcción de perfil académico para tomar decisiones de formación” (mimeo).
- Serrano, J. A. y Pasillas, M. A. (1993). “Tradiciones en la investigación sobre educación”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, pp. 3-63.
- Tapia, G. Arturo (1999). “La investigación como estrategia de formación de los docentes de educación básica”, *Enlace*, vol. 1, núm. 1, pp. 27-29.
- Tapia, Guadalupe y Jorge Méndez (1991). “Formación docente vía satélite: una experiencia”, en , en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.) *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas Educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 125-129.
- Tapia, Miguel A. (1993). “Educadores tamaulipecos. Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres”, en *Difusión Educativa* (UPN-U 281), año 3, núm. 5, agosto, pp. 18-20.
- Tavera, Francisco (1997). “La formación profesional del ingeniero civil hacia el siglo XXI”, *Academia* (IPN), núm. 10, julio-agosto, pp. 58-61.
- Terrón Estrada, Jorge (1998). “La educación permanente de los maestros en el centro de trabajo a partir del proyecto escolar”, *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 11, julio-octubre, pp. 24-53.

- Tlaseca, Marta E. (1995). "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente", Moreno, Prudenciano (coord.) *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 185-195.
- Toro, Jorge (1999). "Educación en ingeniería, tendencias mundiales", *Academia* (IPN), año 4, núm. 19, enero-febrero, pp. 12-23.
- Torres, Armando (1993). "Desarrollo de la creatividad por la creatividad de la docencia", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 10, enero-abril, pp.41-46
- Torres Molina, Ricardo (1996). "El maestro investigador", en *Luz Pax Vis*, vol. II, núm. 16, mayo-junio, pp. 7-9
- Torres Nafarrate, Javier (1994). "Rudos vs. técnicos. Aportes a la discusión entre González-Cosío y Muñoz Izquierdo", *Umbral XXI*, núm. 15, verano, pp. 33-48.
- Torres Nafarrate, Javier (1995). "El investigador, ¿nace o se hace?", *Umbral XXI*, núm. 19, otoño, pp. 33-36.
- Torres-Lima, P.; Calderón, R. y Zavaleta, P. (1995). "Investigación para la docencia como práctica social", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, pp.13-14.
- Trujillo, Luz (1995). "Capacitación de docentes-asesores para educación básica. Una experiencia en la formación de docentes en servicio", en Moreno, Prudenciano (coord.) *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 354-359.
- Uribe, Martha (1993). "El desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 60, abril-junio, pp.49-52.
- Uribe, Martha (comp.) (1997). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM.
- Uriegas, Sylvia (1992). "Profr. Andrés Osuna", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 2, octubre, p. 42.
- Urquiza, Gabriela (1993). "Un proyecto para elevar el nivel científico-académico del Colegio de Bachilleres", *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 8, mayo, pp.38-58.
- Valdez, José A. (1994). "El docente investigador y la teoría de la acción educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Cd. Victoria), año 4, núm. 9, diciembre, pp. 16-18.
- Vargas, Ma. Ruth (1995). "El estado actual de la formación de ingenieros. Criterios para la excelencia y la competitividad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIV, núm. 95, abril-junio, pp. 31-55.
- Vargas, Ma. Ruth (1999). "Ingeniería industrial. Práctica e identidad profesional en la industria maquiladora electrónica en la ciudad de Tijuana", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII, núm. 110, abril-junio, pp. 41-56.
- Velázquez, Héctor (1996). "¿Qué hacer con un curso de investigación educativa en una escuela formadora de docentes?: una propuesta de sentido común", en

- Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 491-493.
- Weiss, Eduardo (1994). “¿Cómo consolidar la investigación educativa?”, *Universidad Futura* (UAM-A), vol. 6, núm. 16, invierno, pp. 12-16.
- Villafuerte, Julio C. (1996). “Onque sea pa’ maistro”, en *Sin sabores* (independiente), año 2, núm. 6, marzo-mayo, pp. 17-20.
- Yurén, Ma. T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*, México: UPN.
- Yurén, Ma. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zarco, Carlos (1995). “El tercer sector en México. Hacia una agenda de investigación”, *Umbral XXI*, núm. especial, marzo, pp. 38-43.
- Zemelman, Hugo (1995). “Los procesos de investigación y formación”, *Ethos Educativo*. núm. 7, febrero, pp. 35-47.
- Zepeda, José A. (1995). “Competitividad Internacional reto del Ingeniero Civil”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIV, núm. 94, abril-junio, pp. 9-29.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Epifanio Espinosa Tavera

INTRODUCCIÓN

Este subcampo integra las distintas producciones académicas relativas a la formación pedagógica de los profesores que laboran en las instituciones de educación superior (IES). La formación de profesores en las IES constituye un ámbito con una historia y problemáticas particulares y específicas que lo distinguen del ámbito de la formación de profesores para el nivel básico del sistema educativo. Las exigencias particulares para la docencia que se derivan de la formación de profesionales en un determinado campo, la formación profesional previa de quienes se incorporan como profesores en las IES, la expansión de la educación superior durante los años setenta y la exigencia de nuevas competencias profesionales derivada de los procesos contemporáneos de globalización de las economías y el desarrollo tecnológico, entre otras, son algunas de las características que definen y dan especificidad a la formación para el ejercicio de la docencia de los profesores de educación superior.

En tanto espacio de intervención y de investigación, la formación de profesores es abordado desde diferentes perspectivas y con diferentes propósitos, en este sentido pueden identificarse tres tipos de productos académicos en la década que abarca este estado del conocimiento, éstos

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Acapulco.

son: estudios, propuestas y reportes de experiencias. Durante la década analizada, la mayor parte de la producción académica, 54 % de los trabajos considerados en el análisis, fueron productos de investigaciones, en tanto que los trabajos de propuestas y de reportes de experiencias representaron un 25 y 21%, respectivamente. Los tipos de producción académica –estudio, propuesta y reporte de experiencias– se utilizan en este subcampo como grandes categorías de clasificación de los trabajos con el propósito de destacar tanto los temas privilegiados en cada uno de ellos, como los procedimientos metodológicos empleados en su tratamiento.

ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Los estudios realizados durante los noventa sobre la formación de profesores se clasifican en tres grandes grupos. El primero de ellos, que concentra la mayor parte de las investigaciones realizadas, está orientado al estudio de la evolución de las políticas y acciones de formación de los profesores. Los estudios de este primer grupo presentan tres características. La primera es que, en su gran mayoría, se enfocan al conocimiento de los programas y acciones operados en instituciones particulares, en este sentido varios de ellos se plantean como propósito conocer el origen y el desarrollo de los programas puestos en marcha. Una segunda característica de la mayoría de los estudios es que asumen como uno de sus propósitos proponer alternativas de formación que atiendan las limitaciones de los programas anteriores o los sustituyan en función de “las nuevas realidades” de la institución o de la sociedad en general por lo que, desde esta perspectiva, los trabajos adoptan generalmente una perspectiva evaluativa y de diagnóstico sobre los programas que analizan. La tercera característica de estos estudios es el periodo en el que enmarcan sus análisis: de 1970 a 1994. Esto comúnmente se justifica en los trabajos argumentando que es durante los setenta, con la masificación de las IES y los problemas que trajo consigo para la docencia, así como con los inicios de una regulación cada vez mayor del Estado hacia las IES, que se inician procesos más sistemáticos orientados hacia la formación de los profesores en esas instituciones.

Los trabajos incluidos en un segundo grupo se ocupan del análisis de nociones o propuestas específicas. En estos estudios se indaga sobre el desarrollo conceptual y práctico de algunas de las nociones y programas que tuvieron amplia aceptación durante los años ochenta. Finalmente, en el tercero de los grupos se incluyen las investigaciones en las que se estudia la formación desde la perspectiva de los profesores; en estos trabajos el interés

principal está puesto en explorar la utilidad o el impacto que tuvieron determinados programas de formación en la docencia de los profesores.

Evolución y perspectivas de las políticas y acciones de formación en instituciones

Reconstruir el camino recorrido en la historia reciente, así como situar y calibrar las políticas y las acciones relativas a la formación docente fue uno de los principales objetivos que se privilegiaron en las investigaciones sobre la formación de profesores en la educación superior. Tomando en cuenta que 84% de los trabajos, 31 de 37, considerados explícitamente como estudios se ocuparon de esta temática, se podría decir que durante los noventa la investigación sobre la formación de docentes en la educación superior estuvo centrada en un interés por inventariar y examinar el trabajo teórico-práctico realizado durante las décadas de los setenta y los ochenta en relación con la formación de profesores.

Si bien la tendencia a priorizar la perspectiva histórica era predominante desde la década de los ochenta (ver el estado del conocimiento de la década anterior, Ducoing, Pasillas y Serrano, 1996), los trabajos producidos en los noventa presentan, en su mayoría, dos características distintivas, por un lado, estudian el desarrollo de las acciones de formación desde una perspectiva amplia en la que se busca relacionar dichas acciones con los contextos social, económico y político prevaletentes en el país, así como sus interrelaciones con las políticas institucionales tanto las referidas a la formación, como las relativas al ingreso, promoción y estímulos al personal académico.

Por otra parte, otra característica distintiva de estos trabajos es su orientación pragmática, desde la cual el interés por conocer y comprender la evolución de las acciones operadas en materia de formación se halla subordinada a un interés práctico: establecer los mecanismos y las acciones necesarios para la transformación de la formación de profesores que permitan una mayor incidencia en las prácticas de enseñanza.

Los trabajos de **Alvarado (1998 y 2001)**, reportan un estudio sobre las “tendencias generales en la formación del profesorado” en el contexto de la Universidad de Guadalajara (UdeG) durante el periodo de 1972 a 1994. El estudio se inscribe en el marco de reestructuración de la UdeG en una “Red Universitaria”, y tiene como uno de sus propósitos proponer un “nuevo sistema de formación del profesorado” que responda a las tareas que demanda de los académicos el nuevo modelo de universidad. Con apoyos en la “teoría de sistemas” y en la “teoría de la innovación”, la autora

analiza las características y los problemas enfrentados por los diferentes programas que se pusieron en marcha durante el periodo que estudia teniendo como referencia empírica las opiniones externadas en cuestionarios y entrevistas aplicados a los diseñadores de los programas, profesores, académicos y autoridades. En el análisis de los programas de formación se distinguen dos periodos, el primero de 1970 a 1984, el cual “se caracterizó por ser un periodo tecnicista en donde el modelo de la Tecnología Educativa garantizó la solución a los problemas que se enfrentaron para la enseñanza de las disciplinas” (2001:14), y prevaleció una concepción “instrumental y utilitarista” de la formación docente. Para el segundo periodo, de 1989 a 1994, si bien la autora reporta el surgimiento de experiencias de formación donde el profesor desempeña un rol más activo, también señala algunos problemas entre los que destaca: la distancia entre las teorías y los programas de formación impulsados, la inadecuación de los programas a los tiempos reales de los cursos, desvinculación entre la reflexión y la acción, entre otros.

Alvarado sitúa los problemas enfrentados por los programas de formación docente en los órdenes institucional y de docencia. En el primero destaca la ausencia de seguimiento y evaluación de los programas, situación que asocia con la existencia de cursos repetitivos, carentes de interés y poco actualizados, así como a la dificultad para innovar los mismos programas en la medida en que “no se recuperan las experiencias vividas, reflexionadas y analizadas por los propios profesores” (2001:33); por otra parte, relativo a los problemas de docencia alude a la exclusión de los académicos en la formulación de programas así como a la ausencia de vinculación de los mismos con la práctica docente.

El modelo propuesto por Alvarado para “innovar el sistema de formación docente” incluye consideraciones sobre aspectos que van desde la normatividad institucional para el ingreso, estímulos y promoción del personal académico, hasta especificaciones sobre diseño, características y operación de los programas de formación. Los aspectos que destaca en el modelo son: normatividad y gestión académica, programa de superación académica que considere las demandas y características de los profesores; participación de los docentes en todas las actividades departamentales; diagnóstico situacional por departamentos para la conformación de planes de acción; y establecimiento del trabajo colegiado.

Padilla (1996) realiza un estudio del desarrollo de la formación de los profesores universitarios en el periodo comprendido de 1970 a 1985. El análisis se basa en la información proporcionada por 56 instituciones de educación superior en relación con sus planes y programas de formación

de profesores y se apoya en “el discurso latinoamericano de la crítica cultural”, el cual es definido por el autor como “marco teórico que recoge el pensamiento latinoamericano que lucha por la liberación tanto material como ideológica [...] frente a las naciones hegemónicas” (p. 13).

La tesis central de Padilla es que la formación de los trabajadores académicos universitarios (TAU), se inscribe en el marco de lo que denomina “industria de la cultura” configurada a partir de la conformación del sistema nacional de universidades. Padilla sostiene que a fines de los sesenta e inicios de los setenta se emprenden diversas acciones en el país que tienen por objeto la “modernización” de las IES mediante “acciones tecnocráticas tendientes a racionalizar la educación superior”, con el objeto de constituir “una industria de la cultura que difunda la cultura de excelencia, la cultura universal, la cultura de occidente” (pp. 45-46). En este marco, sostiene Padilla, los programas de formación de profesores se ha orientado más a la formación de una *intelligentia* promotora de la cultura occidental, en este sentido plantea “la planeación en materia de formación de TAU estuvo claramente orientada a consolidar la industria cultural universitaria a formar un ejército laboral, eficiente, como *intelligentia* de la cultura occidental, hegemónica” (p. 112). Padilla sustenta sus afirmaciones en el análisis que realiza tanto de las transformaciones efectuadas en las IES a lo largo del siglo, fundamentalmente a partir de 1970, como en la revisión que hace de los planes y programas de formación de profesores instrumentados desde 1970 en varias instituciones de educación superior.

En relación con los planes y programas de formación de profesores instrumentados durante el periodo que analiza, Padilla plantea que de 1970 a 1987 se desarrolla una “tendencia modernizadora y tecnocratizante” en las IES que busca “lograr una mayor ‘eficiencia’ académica a través de la homogeneización pedagógica de los TAU” (p. 94). En este periodo, sostiene el autor, el objetivo de los programas es “hacer más técnica o profesional la labor del TAU” (p. 95), más que a la “formación intelectual del universitario” (p. 98). Padilla ubica en este periodo el predominio, en los programas de formación, de la “tecnología educativa” y una “concepción ecléctica”, y una menor presencia de “la perspectiva crítica”. En este contexto, Padilla sostiene que el “discurso de la profesionalización” de la docencia tuvo también un “carácter tecnocrático (modernizante) y burocratizante”, aunque fuera crítico del conductismo y la tecnología educativa (pp. 97-98). A este respecto el autor señala:

La profesionalización [...] constituyó el eje del discurso oficial [...] pero desde una perspectiva más bien acrítica sin que por otra parte llegase a ser, un

“marco teórico” muy prolífico. En el marco de la profesionalización [...] se orientó la formación de TAU, como *intelligentia* y no como “intelectuales”, ya que deberían integrarse a la industria cultural en una división técnica y social del trabajo intelectual, con la mayor capacidad y eficiencia, de ahí que la formación en principio fue más bien tecnocrática (p. 114).

En ese mismo sentido Padilla alude a los programas de formación cuyo propósito es formar a un “profesor investigador”. En estos programas, afirma, “se tiene como modelo al profesor de la universidad americana, inglesa o alemana”, y el perfil de profesor que impulsa es el de “la *intelligentia* al servicio de Occidente, a imagen y semejanza de los países metropolitanos” (p. 122).

Padilla analiza por otra parte el desarrollo de la formación de los profesores en la UAM-Xochimilco, sobre lo cual concluye que si bien esta institución “desarrolló las mismas características y problemas, de todas las universidades en materia de formación de TAU” (p. 126), “ha sido capaz de generar cierta conciencia crítica, que trata de avanzar por el ámbito de la vanguardia latinoamericana con miras a su liberación del marco hegemónico de la cultura occidental” (p. 161). Sobre la base de estos argumentos, el autor finaliza su libro proponiendo una serie de “políticas” cuyo propósito sería el de facilitar “la formación crítica de intelectuales comprometidos con el cambio y la liberación” en la UAM. Las proposiciones de Padilla abogan por la “recuperación del proyecto pluricultural de la sociedad nacional” por lo que plantea “la formación de un TAU, ligado y comprometido con la cultura popular y las culturas étnicas [...] limitando cada vez más la influencia occidental” (p. 177), en este sentido es que propone políticas tales como “formar los intelectuales que requiere la UAM-Xochimilco” (p. 177); “propiciar la formación de TAU capaces de producir conocimientos” (p. 178); “romper con el esquema tecnoburocrático de la profesionalización [...] (recuperando) el trabajo multidisciplinario (p. 179); y “secularizar el espacio universitario estrechando vínculos con la sociedad civil” (p. 181); entre otras.

Una de las investigaciones más amplias y complejas sobre la formación de profesores universitarios realizada durante el periodo que abarca el estado del conocimiento es la coordinada por Edith Chehaybar y Maribel Ríos Everardo, cuyos avances y reporte final dieron lugar a la publicación de tres libros (**Cheybar y Ríos, 1995 y 1996; Chehaybar, 1999**), y varias ponencias presentadas en diferentes eventos sobre la formación docente (**Morales y otros, 1997; Bellido y otros, 1997; Acosta y otros, 1997; Chehaybar y Reséndiz, 1999; Morales y otros 1999**). Aunque similar en

sus propósitos al conjunto de los trabajos incluidos en esta categoría, en el sentido de diagnosticar el estado de la formación docente con el objeto de diseñar una propuesta, esta investigación se caracteriza por el uso de metodologías comparativa y prospectiva. Los libros señalados constituyen resultados de las distintas etapas de trabajo consideradas por el equipo de investigación: descriptiva, interpretativa y prospectiva. El estudio se realiza sobre las políticas de formación de profesores impulsadas en el periodo 1970-1990 en distintas instancias, escuelas y facultades de la UNAM, así como en el Instituto Politécnico Nacional y las universidades Veracruzana, Autónoma de Nayarit y Autónoma Metropolitana.

En el primero de los libros publicados (**Chehaybar y Ríos, 1995**), se presenta una descripción de “las políticas y las acciones detectadas sobre la formación docente” en las instituciones implicadas en el estudio. El libro se compone de ocho apartados, de los cuales los dos primeros examinan las relaciones entre las políticas educativas y los modelos de desarrollo económico operados en el país durante el periodo 1979-1990, así como el desarrollo de las políticas nacionales de formación docente en la educación superior.

Otros cuatro apartados se ocupan de la descripción de las políticas y acciones implementadas en las instituciones del estudio y un último apartado, denominado “bases conceptuales”, aborda distintas conceptualizaciones sobre la formación de docentes que los autores integran en el marco teórico de su estudio. Las autoras ubican el contenido de este libro como resultado de una primera fase descriptiva de su estudio, en ese sentido, casi la totalidad de los artículos que lo integran constituyen recuentos pormenorizados de los cambios académicos e institucionales efectuados durante ese periodo y las acciones que en materia de formación de profesores les acompañaron, los cuales son presentados a partir de un criterio puramente cronológico. En algunos artículos la periodización cronológica se hace a partir de los rectorados o las administraciones en turno de las instituciones, en tanto que en otras se hace un recuento año por año o por décadas.

Irizar y Mejía (1995), establecen una correspondencia entre las políticas educativas en el nivel superior y los modelos de desarrollo compartido (1970-1982) y el neoliberal (1982-1994). Aunque los autores asumen que durante la vigencia del primero las políticas fueron “expansionistas” y en el segundo “contraccionistas”, en su exposición aluden a diferentes acciones, instrumentadas en ambos periodos, orientadas a lograr una mayor control de las instituciones de educación superior mediante “la planificación central” y la “regulación de la matrícula”. Hernández (1995), por su parte

describe las políticas puestas en marcha en la UNAM durante ese mismo periodo, y concluye situando las acciones impulsadas en formación de profesores, a este respecto destacan los posgrados en todas las áreas del conocimiento y, como “complemento” a éstas, el establecimiento en algunas facultades de maestrías o especializaciones en educación. En este mismo sentido destaca la creación de “centros de formación y apoyo a la labor docente [...], así como el establecimiento de en escuelas y facultades de organismos responsables de desarrollar programas de actualización y formación de su planta docente” (p. 75). Además, Hernández alude a diversos programas de estímulos, así como a las reglamentaciones sobre el ingreso, permanencia y promoción de los profesores, y la “creación de una infraestructura de información y comunicación científica y humanística, como parte de “los aspectos relevantes” que se promovieron en la UNAM para la formación y apoyo de los docentes.

Cheybar, Durán, Eusse y Hernández (1995), por su parte, describen las diferentes acciones de docencia, investigación y difusión del CISE de la UNAM. Entre otros aspectos, las autoras destacan la contribución del CISE a la formación de profesores en asuntos tales como “la conceptualización de la formación docente como profesionalización”, la adopción de la idea del “profesor-investigador”, el impulso de la investigación acción, y la incorporación, desde los noventa, de “nuevas alternativas” en sus programas de formación como la “Robótica Pedagógica” y la educación a distancia (pp. 109-110).

Mejía (1995) describe el proceso de conformación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, este marco sitúa problemas en la formación de profesores como “ausencia de políticas encaminadas a formar y fortalecer su planta académica”, el diseño de planes de estudio sin considerar la formación previa de sus profesores para su operación, la contratación como maestros de recién egresados sin formación docente, y el predominio de profesores de asignatura los cual impide que “tengan una vinculación seria y comprometida con la docencia”. **García (1995)**, por su parte, hace un recuento siguiendo un orden cronológico de las instancias y las acciones de formación docente promovidas en la Facultad de Ingeniería. En este recuento, García sitúa en 1971 el fin de una etapa en la que la formación docente se realizaba a partir de las funciones de ayudantía, y el inicio de una etapa en la que “se piensa en la formación de un profesor con hábitos y actitudes didácticas” (p. 135).

A diferencia de García, los trabajos de **Cáceres (1995)** y **Acosta (1995)**, referidos a las facultades de Medicina y de Química respectivamente, muestran que en sus facultades la ayudantía no sólo se ha mantenido,

sino que se ha fortalecido como una vía importante para la formación de nuevos profesores, integrándola en programas más amplios que incluyen la formación pedagógica y disciplinaria.

En un sentido similar a los trabajos señalados anteriormente, tres de los artículos del mismo libro describen el origen y las transformaciones académicas en las ENEP de la UNAM, así como sus trayectorias en la formación de los profesores. **Rabell, Orozco y Rivera (1995)** centran su trabajo sobre la ENEP Cuautitlán; **Bellido y Rodríguez (1995)** sobre la ENEP Zaragoza, y **Rivera y Ríos (1995)** sobre la ENEP Iztacala. En términos generales, los trabajos muestran una evolución de los programas de formación tanto en lo que concierne a las modalidades como a sus contenidos; así, dan cuenta del paso de cursos aislados sobre diferentes temáticas a la estructuración de programas más articulados y de mayor duración como diplomados, especializaciones y, actualmente, maestrías. Respecto de los contenidos, los trabajos mencionados muestran el peso inicial de la tecnología educativa en cursos centrados en aspectos técnicos de la docencia como “técnicas didácticas, elaboración de objetivos o evaluación que permitan a los profesores una cierta capacitación en el manejo del grupo y un poco de elementos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje” (Rivera y Ríos, 1995).

En una segunda etapa, iniciada en diferentes momentos en cada ENEP, los autores identifican una reorientación de los contenidos de la formación a partir de la toma de distancia con la tecnología educativa; en la ENEP Iztacala “se trata de recuperar la experiencia de los profesores, la diversidad, la individualidad y la cotidaneidad de las prácticas [...] desde un marco sociológico materialista cognoscitivista”; mientras que en la ENEP Cuautitlán se emprende “un esfuerzo hacia la profesionalización de la docencia”; y en la ENEP Zaragoza se impulsa una formación docente que “se base en un análisis de la problemática que el profesor enfrenta en su práctica cotidiana” (Bellido y otros, 1997). Una problemática en común sobre la formación de profesores que se refiere en los trabajos es el predominio de docentes de asignatura, quienes por sus condiciones laborales difícilmente pueden asistir y permanecer en los programas.

Jiménez (1995) y **Alarcón (1995)**, abordan en sus trabajos las políticas de formación docente instrumentadas en el Instituto Politécnico Nacional y en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) del mismo Instituto, respectivamente. Ambos trabajos describen los diferentes recursos y programas operados en sus instituciones, entre los que señalan la instrumentación de políticas para la admisión, adscripción y promoción de los académicos, la promoción de becas para estudios

de posgrado en el extranjero, la activación del año sabático y de un programa de investigación educativa; sobre este último, Alarcón sostiene que para la ESIME este programa “no está jugando un papel importante en la formación pedagógica” de los profesores, en tanto que la presentación de proyectos “ha obedecido más a la necesidad de los maestros acumular puntos para la promoción que al interés de llevar a cabo investigación en este campo” (p. 275).

En relación con la orientación de los programas, ambos autores sostienen la vigencia de la tecnología educativa durante los setenta y ochenta como enfoque en la formación de profesores; Jiménez (1995) señala que si bien desde fines de la década de los ochenta se planteaban otros enfoques, éstos tuvieron presencia en el aspecto normativo pero que “en el nivel operativo se observan poco cambios” (p. 262). Jiménez atribuye esta situación a la prioridad que se da a la formación disciplinaria frente a la pedagógica, afirmación que sustenta en la mayor cantidad de cursos disciplinarios que se han impartido, así como en la reducción del personal encargado de la formación pedagógica.

Miguel y Sánchez Miguel (1995) y **Morales y otros (1995)**, centran su trabajo en las acciones de formación de profesores promovidas en las Universidades Veracruzana (UV) y Autónoma de Nayarit (UAN) respectivamente. De manera similar a los demás trabajos considerados en el libro de Chehaybar y Ríos (1995), los autores documentan con un estilo descriptivo y con un criterio puramente cronológico los programas de formación emprendidos en sus respectivas instituciones. Miguel y Sánchez, sitúan tres etapas en el desarrollo de las acciones orientadas a la formación docente en la UV; la primera, de 1974 a 1982, se caracteriza por el énfasis en la planeación y la sistematización de la enseñanza, desde la perspectiva de la tecnología educativa; en la segunda etapa, de 1984 a 1987, predomina el enfoque de la didáctica crítica, y la tercera etapa, de 1989 a 1994, se caracteriza por la instrumentación de estudios de posgrado en los que se propicia “el análisis y la reflexión de la práctica cotidiana”.

Morales y otros (1999), por su parte, describen las acciones de formación de docentes emprendidas en la UAN vinculadas a las reformas académicas en la Universidad. Los autores concluyen planteando distintos problemas que han afectado a la formación de docentes en la UAN, entre los que señalan la ausencia de evaluación y sistematización de los programas, la persistencia de “una política de fragmentación y aislamiento de las acciones”, la “falta de vinculación entre la docencia y la investigación”, la inexistencia de alguna instancia específica para la coordinación de los programas, y la persistencia del “reduccionismo de la

tecnología educativa” como enfoque de la formación que se ha ofrecido a los académicos.

Eusse y Ríos (1995), cierran el libro con un trabajo en el que buscan “consolidar las bases conceptuales con miras a construir un marco teórico” para “atender el problema de la formación docente”. Las autoras buscan articular las ideas desarrolladas en torno a la formación de autores como Ferry, Honoré, Carr y Kemmis. Tras retomar los problemas vinculados a la noción de formación expuestos por estos autores, Eusse y Ríos definen a la formación como “un proceso permanente, dinámico, integrado y multidimensional para lograr la profesionalización de la docencia”. Desde esta postura las autoras se pronuncian porque “la práctica cotidiana (sea) el punto de partida, el objeto de estudio privilegiado de la formación docente” (p. 319).

En un tercer libro, *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior* (Chehaybar, 1999), los autores presentan los resultados de la “etapa comparativa” del estudio, así como los resultados de la “etapa prospectiva”. En el capítulo dedicado a la “comparación de las políticas y acciones de la formación docente”, de las instituciones consideradas en la investigación, Hernández y otros (1999), articulan el análisis en torno de “21 aspectos” a partir de los cuales sitúa las principales características que definieron a la formación docente durante el periodo 1970-1990. Los “aspectos” considerados en el análisis enfocan diferentes cuestiones que van desde las políticas y los programas institucionales, explícitamente orientados a la formación docente, hasta las políticas institucionales referidas a la contratación, estímulo y promoción del personal académico.

En relación con las políticas, los autores destacan el predominio de la orientación disciplinaria en la formación de los profesores, inclusive en los posgrados; asimismo destacan la heterogeneidad de planes y programas en las instituciones y la diversidad de programas que iban desde cursos aislados hasta programas continuos y estructurados, lo cual vinculan los autores a “la evolución de las instancias responsables” de la formación docente en las distintas IES. En este sentido los autores señalan que si bien entre las instituciones la evolución de las políticas y programas de formación fueron heterogéneos, subrayan que en lo general se aprecia una disminución de la prioridad que tiene la formación de los profesores al nivel de las políticas lo cual se expresa en la disminución de recursos para los mismos, situación que interpretan los autores como “una dilución de la responsabilidad institucional para la formación docente” (p. 58). De esta forma, **Hernández y otros (1999)**, identifican que durante el periodo estudiado una tendencia ha sido la de trasladar los costos de la formación

a los propios profesores, y por otra, disminuir el gasto en infraestructura material y recursos humanos responsables de la formación.

Un rasgo de los años recientes es el énfasis en limitar costos institucionales de la formación docente, dejando a cargo de los profesores los pagos para asistir a cursos u otras actividades de formación (p. 59) [...] la infraestructura para el efecto se ha restringido progresivamente; la mayoría de las IES ha carecido de espacios, de recursos físicos y humanos para realizar esta tarea (pp. 59-60) [...] Durante los últimos dos sexenios algunas instancias de formación docente han tendido a desaparecer (p. 61).

Por otra parte, los autores sitúan los cambios en la administración de las IES como uno de los factores que afectaron la continuidad de las políticas y los programas, así como el logro de los objetivos que se proponían, aunque también implican en este sentido a “las fluctuaciones financieras” y “las concepciones teórico-políticas” de los responsables de su elaboración” (p. 55). No obstante, en la perspectiva de los autores, la continuidad de los programas también ha dependido “del interés y de la visión de la autoridad en turno” en cada una de las IES, así como de la existencia de “estructuras organizativas responsables para la formación docente” y la “cercanía –de éstas– en la línea de mando respecto de una autoridad superior” (pp. 60-61).

En el análisis de Hernández y otros (1999), los criterios empleados para la selección y la promoción de los profesores en las IES, así como las evaluaciones y los estímulos al desempeño docente de los profesores, son instrumentos que han desalentado el interés de los profesores por la formación pedagógica al tiempo que estimulan y promueven otras opciones como la investigación y la formación disciplinaria. También aluden en este sentido a la calidad académica y a las condiciones de trabajo de los formadores de docentes. A este respecto señalan por una parte dificultades de diversos órdenes que han afectado la constitución de una “estructura fuerte” que oriente y de continuidad a los programas de formación: “la trayectoria de los formadores ha sido discontinua debido al poco apoyo que han tenido y ha sido difícil mantener una estructura fuerte, que integre un modelo a seguir a nivel institucional” (p. 72).

El equipo de investigadores también realizó una “exploración situacional de la formación docente”, en la que a partir de cuestionarios recogieron las opiniones de los profesores de las instituciones participantes en el estudio con respecto a los programas de formación a los que han asistido, exploran “cómo la conciben, la valoran y hacen propuestas al respecto”.

El capítulo en el que exponen los resultados (Miguel, Dueñas, García y Nava, 1999), reafirma los problemas expuestos por Hernández y otros (1999), y agrega algunas puntualizaciones derivadas de la opinión de los profesores entre las cuales destacan el señalamiento de un escaso impacto de las “ofertas de posgrado” en el “mejoramiento sustantivo” de la docencia y el predominio de intereses técnico y prácticos de los profesores en relación con sus demandas de formación. No obstante, los autores subrayan la expectativa de los profesores por contar con programas de posgrado permanentes y continuos de formación que sean atendidos por “expertos en la disciplina, especialistas en la docencia de la misma” (p. 91).

El libro coordinado por Chehaybar (1999), culmina con un ejercicio de prospectiva de la educación superior y la formación docente proyectado hacia el año 2020. El ejercicio, elaborado por Chehaybar y otros (1999), sitúa cuatro escenarios probables: el lógico, el catastrófico, el utópico y el futurible; los cuales, a decir de los autores, derivaron de la consideración de los escenarios pasado y presente de la educación superior y la formación docente. En este sentido, **Eusse, Alarcón, Cáceres y Charry (1999)** elaboran una propuesta que llaman “escenario futurible de la formación docente”, la cual se sustenta en el supuesto de que “pensar en el futuro es un ejercicio de imaginación, de creatividad, de iniciativa; significa desprenderse de lo conocido, de lo trabajado; dejar de lado las fórmulas, las recetas, la normatividad; significa igualmente hacer rupturas con el presente y con el pasado” (p. 211).

Al nivel de las políticas de formación de docentes en las IES los autores proponen la creación de un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico (SINAFOPA), así como la creación de centros de formación de formadores atendidos por docentes investigadores que operen al nivel de las IES y de manera regional. Proponen la instrumentación de diversas modalidades de formación docente “a partir de reconceptualizar la formación como un proceso que se desenvuelve durante toda la vida” (p. 217); estos programas serían de carácter flexible, atenderían tanto las exigencias institucionales, como los intereses de los profesores y vincularían la formación con la producción y la docencia con la investigación.

En la perspectiva de los autores, estos programas además promoverán “el desarrollo de capacidades de reflexión y crítica sobre la práctica” por lo que “las investigación-acción [...] se convertirá en un instrumento privilegiado para la formación” (p. 225). En este contexto los autores aluden a la formación y el reconocimiento institucional de la figura de formador de docentes, en relación con los cuales proponen “programas específicos de las IES para la formación de sus formadores de docentes y (reconocer)

normativamente la figura del formador, el cual recibirá un tratamiento salarial y académico acorde a sus funciones y responsabilidades” (p. 223).

Mata y Delgado (1997), realizan un diagnóstico sobre “las acciones de formación docente” que desarrollan las instancias correspondientes en las distintas escuelas y facultades de la UNAM. Su análisis lo basan en la información obtenida a partir de cuestionarios aplicados a los responsables de las áreas dedicadas a la formación docente. Las autoras señalan que si bien la mayoría de las escuelas y facultades de la UNAM cuentan con una instancia responsable de la formación de los profesores, éstas “se enfrentan a un doble mensaje institucional”. Por una parte, dicen las autoras, su creación permite a las instituciones “ubicarse en un lugar de compromiso manifiesto” con la formación de sus académicos pero, por otra parte, se enfrentan “en los hechos” con la falta de compromiso institucional, lo cual se expresa en la insuficiencia de los recursos materiales y humanos con los que operan, así como en la “falta de continuidad de los programas”.

Una característica de las distintas instancias de formación docente en la UNAM, a decir de las autoras, es la “gran diversidad en cuanto a los tipos de programas de formación docente que desarrollan” (p. 327), así como una “escasa articulación y colaboración” entre dichas instancias. Esta situación se explica, según las autoras, por la inexistencia de un proyecto institucional en la UNAM y “la falta de lineamientos o políticas generales que faciliten la vinculación al interior de la institución” (p. 328).

Otro de los aspectos explorados por Mata y Delgado (1997), es el de las características de los programas operados por las instancias de formación. Por una parte las autoras destacan que en algunos centros la planeación de los programas “responde a las necesidades de los jefes”, y no se considera “la opinión y necesidades de los profesores”. Por otra parte, las autoras se refieren a los propósitos que orientan a los programas de formación; en este sentido plantean que se ha priorizado la actualización en la disciplina, seguida de la formación didáctico-pedagógica, y, en menor medida, a la preparación para la participación en proyectos institucionales. Las autoras aluden a esta situación como la existencia en los centros de formación de “una dificultad para integrar los procesos de formación didáctica y disciplinaria” (p. 328).

En la perspectiva de las autoras, tanto la planeación de los programas y la modalidad de cursos escolarizados en los que se imparten, como las condiciones laborales y el apoyo institucional con el que cuentan los profesores para cursarlos, contribuyen a la generación de uno de los principales problemas que enfrentan los centros de formación: “la falta de interés” e “inasistencia” (de los profesores):

El tipo de actividades que se plantean (en los centros de formación) no corresponden ni responden a las necesidades de formación de los profesores, tanto en contenidos como en modalidad, lo que dificulta despertar y mantener (su) interés. (Pero también), los profesores, aunque puedan manifestar interés [...] no cuentan con el respaldo institucional [...] para su asistencia (p. 328).

Análisis de nociones o propuestas específicas

En este subgrupo se incluyen trabajos cuyo propósito es desentrañar analíticamente nociones que en años recientes orientaron y sustentaron diversos programas de formación de profesores. Tres son los trabajos que se elaboraron en ese sentido. Dos de ellos, con posiciones que discrepan, abordan la noción de “profesionalización” de la docencia, tal como fue concebida e instrumentada en el desaparecido Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. Por un lado, **Morán Oviedo (2001)** no sólo destaca la diferencia con el enfoque “instrumental” de la tecnología educativa, sino que argumenta sobre su pertinencia actual y elabora propuestas para su concreción. Por otro lado, **Serrano (1997)**, cuestiona el que existan diferencias sustanciales entre el enfoque instrumental y el promovido por la “profesionalización de la docencia”. En el tercer trabajo, **Ríos (1994)**, analiza y cuestiona una propuesta didáctica desarrollada en la ENPI, destacando las implicaciones que tuvo en la formación de los profesores.

Morán Oviedo (2001), realiza un análisis del desarrollo histórico de la noción de profesionalización de la docencia y los programas de formación docente a que dieron lugar en el contexto de la UNAM. El análisis de Morán Oviedo, por una parte, se sustenta en el supuesto de que la profesionalización de la docencia implica la vinculación de la docencia con la investigación; por otra parte, se orienta hacia la proposición de la investigación-acción como una forma de lograr la articulación de ambas actividades académicas a la par que se logra la profesionalización de los docentes.

Morán Oviedo define la “profesionalización de la docencia” como un “proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma” (p. 61). El autor analiza el desarrollo de esta concepción en el contexto histórico del surgimiento y desarrollo de los

programas de formación de profesores en México, particularmente en la UNAM. Morán ubica tres etapas en el desarrollo de estos programas.

La primera etapa, de 1969 a 1972, reporta Morán, “se caracterizó por la organización de cursillos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios” y pretendía “proporcionar al docente elementos técnicos para conducir mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En la segunda etapa, de 1972 a 1975, los programas de formación de profesores buscaron “un primer acercamiento del profesorado a las cuestiones educativas y, particularmente, didácticas. Se elaboraban manuales de didáctica general y de didácticas especiales y se desarrollaba la línea de la tecnología educativa” (p. 63). Estas dos etapas son consideradas por Morán como orientadas a la formación de profesores, pero no a su profesionalización. Esta última, aparecería, afirma Morán, como propósito de los programas impulsados por el CISE, desde 1976, en lo que sería la tercera etapa en el desarrollo de los programas de formación docente. La profesionalización de la docencia, impulsada por el CISE, a diferencia de las dos etapas anteriores, argumenta Morán, buscaba “proporcionar una formación más amplia [...] con una visión interdisciplinaria, procurando fortalecer el vínculo docencia-investigación” (p. 64). Los programas, indica Morán, “adquirieron una estructura curricular más desarrolladas [...] se centraban en el problema de la teorización de la docencia y la educación” (p. 65).

Morán analiza la incidencia que tuvo la noción de “profesionalización de la docencia” en las acciones de formación docente impulsadas por el CISE, así como la concepción sobre la “práctica docente” en la que se sustentaba. Respecto de los programas impulsados desde esa perspectiva, entre otras cosas, Morán señala que “uno de los rasgos relevantes [...] fue su organización por áreas de conocimiento [...] que buscaban explicar lo educativo desde un enfoque multidisciplinario, a través de la incorporación de la investigación como estrategia sustantiva de enseñanza y aprendizaje [...] de formación de profesores” (p. 68). Por otra parte, Morán relaciona la forma en que concebían la práctica docente y el papel de la investigación para su conocimiento y transformación por parte de los profesores, dentro de los programas insertos en el marco de “profesionalización de la docencia”. A este respecto expresa que la práctica docente era concebida:

[...] como práctica social inscrita en un proceso histórico determinado [...] (cuyo conocimiento) no puede darse de manera contemplativa sino por medio de la acción transformadora que el docente realice. De ahí que se considere a la investigación como el método de aprendizaje, como proceso de

reflexión-acción-reflexión y como proceso de construcción y de alternativas (p. 68-69).

Morán dedica parte de su trabajo a situar lo que llama “condiciones” para “rescatar la docencia universitaria como profesión”. Inicialmente el autor expone distintas situaciones que afectan la posibilidad de que los programas de formación incidan en la “profesionalización de la docencia”. El autor sostiene la tesis de que la profesionalización es un “problema estructural” en las universidades, que implica para su solución no sólo a los programas de formación, “por ello su abordaje y las alternativas de solución exigen soluciones conjuntas y a diversos niveles” en las instituciones. Entre otras situaciones que afectan a la profesionalización de la docencia, el autor señala que “en la enseñanza media superior y superior [...] se sigue manejando la noción de docencia como un servicio [...] un complemento o un accidente en la actividad profesional [...] (y no) como una profesión en sí misma” (p. 71). Asimismo alude a “problemas laborales” que afectan en el mismo sentido, entre los cuales señala el exceso de cargas docentes, la inestabilidad laboral, los problemas de contratación, “obstáculos institucionales de regulación, promoción y definitividad del personal académico”, “la prioridad de los aspectos administrativos frente a los académicos”, entre otros (p. 72). En esta misma perspectiva, el autor sostiene que las políticas operados en los últimos años “están contribuyendo a reforzar [...] la desprofesionalización y la proletarización del magisterio” (p. 78), a lo cual se refiere en los siguientes términos:

[La] desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de pérdida de sentido y de significado de su tarea docente, donde los educadores (son) relegados a un papel secundario, meramente operativo y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno de los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo (p. 78).

Morán culmina su análisis sobre la “profesionalización de la docencia” planteando una “nueva propuesta de profesionalización docente”, inicialmente establece un conjunto de “lineamientos para una nueva propuesta de formación docente” y, posteriormente propone la investigación acción como una estrategia de formación de profesores que posibilita la vinculación de la docencia con la investigación. En sus “lineamientos”, Morán alude a diversas proposiciones que van desde el diseño hasta la puesta en marcha de programas de formación docente. Propone que los profesores

participen en el “proceso de formulación de políticas, planes y programas de formación docente [...] como sujetos que aportan un conocimiento y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su implementación” (p. 85), y que cuenten con “tiempos y espacios propios para encontrarse, reflexionar e intercambiar” (p. 87). Respecto a los programas propone que éstos: consideren a la formación docente como educación permanente, promuevan la reflexión crítica sobre la práctica docente, diversifiquen sus modalidades y contenidos, se centren más en la formación que en la capacitación y promuevan una “comprensión amplia de los problemas y el desarrollo (en los profesores) de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos” (p. 88).

En relación con la investigación-acción, como estrategia para la formación de profesores, Morán argumenta su pertinencia a partir de establecer una correspondencia entre los propósitos de los procesos de formación de profesores y las posibilidades de la investigación-acción de articular la docencia con la investigación. En este sentido, Morán sostiene que “la formación de profesores de enseñanza superior supone un proceso que fomenta la capacidad de la población docente para analizar la realidad y tomar decisiones [...] acordes a sus necesidades, para realizar [...] acciones que coadyuven a resolver los problemas educativos”; por ello considera “a la investigación participativa como una estrategia adecuada que viabiliza el vínculo docencia-investigación [...] por tener un carácter formativo al permitir el análisis de problemas y situaciones concretas” (p. 178). Morán expone “dos niveles básicos” que incluiría “el modelo de formación de profesores” basado en la investigación acción, los cuales denomina: “el docente en su proceso de formación y su vinculación a la investigación” y “el docente en su práctica educativa: espacio del aula e inserción institucional” (p. 178). El autor culmina su propuesta planteando los “momentos” implicados en el desarrollo de un programa de formación de profesores desde esa perspectiva. El primero, argumenta Morán, es de “acercamiento a la realidad [...] para tomar distancia de su práctica y analizarla en todas sus dimensiones”, en el segundo momento se desarrolla “una reflexión profunda sobre todos los aspectos importantes que ha encontrado [...] y se recurre a “fuentes informativas” (p. 184); en el tercer momento se propicia “un regreso a la práctica con una nueva mirada y con un saber enriquecido, para recrearla” (p. 185).

En contraste con la posición de Morán, **Serrano (1997)** sostiene que tal como fue conceptualizada, “la profesionalización de la docencia mantiene con la tecnología educativa cierta continuidad en las formas de proponer la racionalización de lo educativo” (p. 430). Serrano construye

sus argumentaciones a partir de analizar el ensayo “Notas para un modelo de docencia”, el cual, a decir del autor, dio inicio a las reflexiones sobre el modelo de docencia impulsado por el CISE y “arroja algunas claves sobre lo que se problematizó y se heredó como reflexión en el ámbito de la formación de profesores”. El autor retoma como herramientas analíticas las aportaciones teóricas de diversos autores sobre la praxis, en particular recurre a las teorizaciones de Arendt sobre la distinción analítica de Aristóteles entre “la práctica como producción” y la “praxis como acción”. Desde esta perspectiva, Serrano identifica diversas similitudes en los discursos de la tecnología educativa (TE) y la profesionalización de la docencia (PD). Por una parte, argumenta el autor, en ambos planteamientos está presente “el control de las condiciones para el logro de finalidades”, la diferencia entre ambos es que mientras la TE “se centra en el control de los medios”, la PD recurre “al saber de las ciencias de la educación”. Asimismo al referirse a los tipos de aprendizaje planteados en el “modelo”, Serrano sostiene que éstos se presentan más como “medios para alcanzar fines”, sin apelar necesariamente “a la autonomía del sujeto”, situación que se identifica más con la *poiesis* y la “racionalización instrumental”.

Una tercera coincidencia entre la TE y la PD la ubica Serrano en “las formas de proponer la racionalización de lo educativo”, “lo que le opuso la profesionalización de la docencia a la tecnología educativa fue la idea de las ciencias de la educación; no se criticó la idea de que el campo educativo fuese reflexionado desde una visión científicista, sólo se objetó la fuente de la racionalización: el positivismo, y no la lógica de razonar el objeto” (p. 430-431).

Una posición de crítica similar a la de Serrano es la de **Ríos (1994)**, quien analiza y cuestiona la propuesta didáctica “centrada en el contenido”, la cual sustentó, a decir de la autora, los programas de formación de profesores en la ENEPI. El documento que analiza y cuestiona Ríos es el texto “Aportaciones a la didáctica de la educación superior”, escrito en 1979 por A. Furlan y E. Remedi. Valiéndose de aportaciones de Zemelman, la autora crítica la centralidad que en el documento en cuestión se otorgó a los contenidos curriculares en el proceso didáctico. Si bien Ríos reconoce como un avance el que la propuesta propiciara la organización de actividades de formación en las que se abordaba “lo didáctico y lo disciplinario”, señala que con la incorporación de profesores jóvenes sin experiencia “la preocupación didáctica siguió centrada en los nuevos deberes, los nuevos fines, las nuevas prácticas” (p. 19). Por otra parte, la autora sostiene que entre los planteamientos de la propuesta que analiza y el modelo de educación tradicional una idea en común es de concebir la institución educativa “como un

espacio donde se transmiten los saberes que la ciencia produce”; asimismo afirma que debido al insuficiente desarrollo de “nociones sociológicas [...] para dar explicación sobre las implicaciones sociales de los sujetos que participan en el proceso educativo de la ENEPI”, institucionalmente se desarrolló una preocupación teórica por el currículo y la evaluación curricular. Estas nuevas preocupaciones incidieron en los procesos de formación en el sentido de que “la evaluación curricular desplazó el trabajo didáctico con los profesores” (p. 19).

Exploraciones sobre la formación desde la perspectiva de los profesores

Los trabajos de este subgrupo (**Ramírez, 1999; López, 1996, y Bellido y otros, 1999**), constituyen estudios en los que la formación se aborda desde la incidencia de los programas en los discursos y las prácticas de los profesores.

Ramírez (1999), realiza un estudio del impacto de los programas de formación de docentes (PFD) en las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, y de los factores que han incidido en dichos resultados, en la Universidad de Sonora. En su estudio considera tres variables que define como contextuales, individuales y asociadas a los PFD. El estudio abarcó a cuatro tipos de sujetos: autoridades de la institución, coordinadores de los PFD, maestros y estudiantes. La información se recopiló a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones de clases, así como de los programas relativos a la formación docente y de los elaborados por los profesores para la impartición de sus cursos. Ramírez, estableciendo una comparación entre profesores egresados de PFD y otro grupo de profesores que no han participado, sitúa cuatro aspectos en los que explora el impacto de los PFD: la planeación de los cursos, las prácticas de enseñanza, las concepciones sobre la docencia y las valoraciones sobre los PFD.

En la planeación de los cursos, en las concepciones sobre la docencia y en la valoración de los PFD, es donde, reporta Ramírez, los PFD han tenido una mayor incidencia; sin embargo, en lo referente a las prácticas de enseñanza el impacto ha sido menor. A este respecto plantea que:

Los egresados han experimentado cambios importantes con relación a las formas como diseñaban y/o planeaban sus cursos, pero sólo tuvieron cambios menores en sus estrategias de enseñanza y en sus prácticas evaluativas [...] otros cambios de los egresados (se presentan) en aspectos tales como sus conceptos acerca de la docencia y sus papeles, y sus percepciones y actitudes hacia la enseñanza y hacia la formación de profesores.

Las diferencias en el impacto de los PFD en lo concerniente a la planeación de los cursos y las prácticas de enseñanza, Ramírez las atribuye a variables tanto institucionales, como de los programas y los participantes. En lo institucional, Ramírez alude a la alta valoración para los estímulos que se da a la elaboración de programas, en contraste con la ausencia de apoyos y estímulos institucionales a “las prácticas de ejecución y de evaluación de los docentes”; aunque también, en este sentido, alude a los distintos niveles de complejidad que implica para los profesores la elaboración de un programa y la incorporación a la enseñanza de las innovaciones promovidas en los PFD.

Las calidad y el nivel de apoyo que los profesores reciben en los PFD, sostiene Ramírez, también explican la diferencia del impacto de los PFD en los aspectos de la planeación y la enseñanza. Los cursos orientados a la planeación presentaron características que favorecieron más su impacto en la práctica de los profesores que los cursos orientados al desarrollo y evaluación de la enseñanza. Las diferencias entre uno y otros cursos los expone Ramírez en los siguientes términos (www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-html/frm.htm):

En la mayoría de los cursos-talleres de diseño y elaboración de programas estudiados, los participantes analizaron las bases teóricas necesarias que les permitieron construir un marco de referencia que les sirvió de guía para diseñar sus propios programas; se les proporcionaron ejemplos concretos de programas; se les modeló y guió paso a paso para construir su propio programa, que diseñaron bajo la supervisión de los coordinadores; recibieron retroalimentación continua respecto a sus avances y productos, y fueron asesorados para aplicar lo que habían aprendido. [...] fueron los cursos mejor estructurados y [...] se dio una conexión más fuerte entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar.

Los seminarios y talleres asociados con asuntos de ejecución y evaluación no (contaban) con: servicios de asesoría, práctica guiada y retroalimentación, (ni) actividades de seguimiento. Más aún, los temas [...] se presentaban en la mayoría de los casos como lineamientos generales y [...] estaban poco conectados con los problemas específicos asociados a la enseñanza de una disciplina en particular [...] a fin de generar innovaciones que puedan realmente incidir en la enseñanza de disciplinas particulares.

Ramírez ubica el impacto de los PFD en una dinámica de interjuego entre las condiciones institucionales, que él denomina ámbito contextual, y los intereses y expectativas de los profesores como individuos, lo que deno-

mina ámbito individual. En este sentido, sobre las condiciones institucionales señala (www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-html/frm.htm):

En el ámbito contextual, se encontraron tres factores que han jugado un papel fundamental en los programas y en sus resultados potenciales: el escenario educativo nacional; el contexto institucional, que enmarca los programas y las posibilidades de los maestros de implantar las ideas promovidas mediante los PFD, y el nivel de institucionalización del centro de formación.

En tanto que entre los profesores, argumenta Ramírez, son dos los factores que influyen en el impacto de los PFD sobre sus prácticas de enseñanza, éstos son “las razones de ingreso de los participantes a los programas, y sus deseos y motivaciones por implantar lo aprendido”.

Ramírez, concluye planteando que “las posibilidades de implantar lo aprendido, una vez concluidos los programas, se encontraron correlacionadas con los estados anímicos de los maestros, los que a su vez dependían de las condiciones laborales, de los estímulos e incentivos institucionales para la innovación en las prácticas de enseñanza, y de los apoyos institucionales y de los colegas”.

López (1996), indaga sobre las “representaciones sociales” que tienen los profesores de bachillerato sobre sus procesos de formación y sus prácticas educativas. El estudio se realiza a partir de “entrevistas en profundidad” a profesores del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa con distintas trayectorias de formación docente, consideró desde profesores que han participado en cursos aislados hasta quienes han realizado estudios de posgrado. Apoyándose en la construcción teórica de Moscovici sobre las representaciones sociales, López argumenta que la actitud de los profesores con respecto a la formación docente es de “tipo personal-individual” y obedece más a intereses personales que institucionales. En un sentido similar se refiere a los significados que los profesores confieren a su formación, al respecto argumenta que “las significaciones [...] están dadas más desde valoraciones personales que desde consideraciones lógico analíticas” (p. 403). Según López, “las representaciones sociales” de los profesores, en los términos en las que él las caracteriza, “muestran una formación que está dada en el plano de lo afectivo social y menos en lo intelectual (en tanto que) sus representaciones sociales [...] están más orientadas a priorizar significaciones del orden político social y práctico, que sobre aquéllas del orden intelectual” (p. 403).

Bellido y otros (1999), por su parte, presentan en una ponencia resultados de un estudio que se propuso analizar el impacto en la enseñanza de la formación docente en la FES Zaragoza. Al respecto reporta que sólo 22% de los docentes consideran que los programas de formación docente satisfacen sus expectativas porque “les permiten tener una actualización tanto en aspectos disciplinares como pedagógicos, y les permiten mejorar su práctica docente” (p. 51); pero, señalan que 27% “respondió negativamente”, entre otras razones porque los cursos que han recibido “no tienen continuidad [...], son repetitivos, [...] no tienen aplicación, su enfoque es predominantemente teórico, no tienen una vinculación con la realidad” (p. 52).

REPORTES DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

Esta categoría agrupa 18 trabajos, cuyo principal interés es describir experiencias desarrolladas en las instituciones sobre la formación de profesores. En lo general, estas investigaciones se caracterizan por enfocar el desarrollo de algún programa en particular, destacando tanto sus modos de operación en la práctica como algunos de sus resultados. Un aspecto particularmente interesante de este tipo de estudios –aunque con diferentes niveles de logro– es la tendencia que se expresa en ellos de someter la ejecución de los programas de formación a un proceso de evaluación sistemático, como un recurso para ponderar sus alcances, dificultades y limitaciones. En este sentido, casi todos los textos presentan juicios y argumentaciones sobre los límites y alcances de los programas sustentados en información empírica proveniente de cuestionarios y entrevistas, o de observaciones.

Los reportes de experiencias se han agrupado en cuatro rubros considerando la naturaleza y propósitos específicos de los programas puestos en marcha. En el primero se incluyen aquellos trabajos en los que se describen experiencias de formación que estuvieron articuladas a procesos de reforma curricular. En el segundo están agrupadas las experiencias donde el interés principal estuvo puesto en experimentar ciertas metodologías de formación; en tanto que en el tercer rubro se incluyen los trabajos en donde las experiencias reportadas se centraron en la formación inicial de los profesores para la docencia. Finalmente en el cuarto rubro, se exponen las experiencias en las que se alude a las nuevas tecnologías ya sea como recursos para la formación de los profesores o como campo de formación para la docencia.

Programas de formación ligados a la reforma curricular

Tres de los trabajos referidos a experiencias de formación describen programas o estrategias para la formación de los profesores que se articularon a procesos institucionales de reforma curricular de alguna carrera. No obstante, en las experiencias descritas, las formas y momentos de articulación entre ambos procesos presentan algunas diferencias. En la experiencia descrita por **Fortoul (2000)**, las acciones de formación docente se definieron y construyeron a partir de los procesos y tareas implicadas en la reformulación de un plan de estudios vigente; en este sentido, ambos procesos se desarrollaron de manera paralela. En cambio, en la experiencia descrita por **Acosta, Vierna y Villatoro (1997)**, las acciones que describen para la formación de los profesores se definieron posteriormente a la reforma del plan de estudios de una carrera; de esta forma las acciones que reportan tuvieron la finalidad de capacitar a los profesores para que hicieran una adecuada interpretación y manejo de los nuevos programas de estudio. Finalmente, la experiencia descrita por **Sánchez (1991)**, se inscribe en una fase previa a la modificación de algún plan de estudios, su propósito principal era el de sensibilizar a los profesores para involucrarlos colectivamente en la reforma del plan de estudios.

Fortoul (2000) describe la experiencia desarrollada en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad La Salle, y que fue desarrollada de 1997 a 1998, en el contexto del “rediseño del plan de estudio” de la licenciatura en Ciencias de la Educación. El rediseño curricular, dice Fortoul, se hizo “mediante el trabajo colegiado” de un equipo conformado por profesores. Aunque “el eje aglutinador del trabajo y responsabilidad del equipo fue lo curricular”, señala la autora, “se articularon procesos grupales, intensivos y sistemáticos, cuya intención central era la formación” (p. 36). La autora identifica 14 “fases del proceso del rediseño curricular y su implantación”, y cuatro “procesos de formación”. Estos últimos tenían una “articulación estrecha con el proceso de diseño curricular. La formación era subsidiaria, era un insumo de información necesario para realizar una tarea, que debía ser del dominio colectivo” (p. 37). “Los procesos de formación” a los que alude la autora fueron: “En las distintas teorías sociales de la educación y en los distintos niveles de concreción de lo educativo; en distintas modalidades de diseño curricular; en el constructivismo y en habilidades de pensamientos; y en la sistematización de la información” (p. 36).

Los “procesos de formación”, señala Fortoul, fueron “planeados: se fijaron los objetivos, contenidos y duración”, e incluían “contenidos de

orden declarativo tanto factual como conceptual y de orden procedimental”. El surgimiento de cada uno de ellos, se debió a “una laguna importante en muchos miembros del equipo para realizar una tarea en específico” y a la existencia entre ellos de diferentes “posturas pedagógicas, didácticas, epistemológicas o sociológicas” (p. 37).

En el propio diseño curricular, plantea Fortoul, “pone en juego muchas habilidades y conocimientos de cada uno de los miembros [...]. Todos estos aprendizajes van moldeando a los participantes en experiencias grupales” (p. 36). Los principales beneficios, concluye Fortoul, de los procesos de formación vinculados al diseño curricular es que “·promueven un aprendizaje significativo ·(permiten) consensar planteamientos teóricos-didácticas ante el equipo que coordina académicamente los planes de estudio y proyectos de una escuela ·(favorece la) aplicabilidad de los contenidos ·(promueve el) incremento de la productividad a largo plazo”. Aunque, señala la autora, “el costo de este tipo de acciones se sitúa en tiempo: los procesos son más largos” (p. 38).

Acosta, Vierna y Villatoro (1997), describen una estrategia de capacitación de profesores para la operación de un nuevo plan de estudios en la Facultad de Química de la UNAM. El objetivo del programa, señalan las autoras, “es propiciar que los maestros se preparen para realizar adecuadamente las actividades docentes, teóricas y de laboratorio, de los nuevos programas de estudio” (p. 132).

La estrategia de capacitación, según las autoras, consideró un total de 188 talleres, cursos y seminarios, los cuales se realizaron en periodos intersemestrales previos a la operación gradual de los programas nuevos. Entre las características, las autoras destacan que se “revisaron los programas que tendrían a su cargo (los profesores) para familiarizarse con los objetivos [...], los contenidos programados en cuanto a su enfoque y profundidad, así como la metodología más adecuada para su abordaje” (p. 132). También señalan que “los talleres fueron coordinados por los docentes de mayor experiencia” y que en los cursos de laboratorio los profesores probaron y evaluaron los experimentos propuestos y, cuando lo consideraron conveniente, modificaron los manuales (p. 133).

Otras dos acciones que las autoras incluyen dentro de la estrategia de capacitación fueron la evaluación practicada por los profesores de “la forma en que se habían realizado los cursos”, al término del segundo semestre, y la realización de talleres “en los que tomaron parte los docentes de materias relacionadas y de asignaturas secuenciadas para conocerse, compartir experiencias y proponer acciones tendientes a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 134).

A partir de entrevistas a los profesores participantes, las autoras destacan algunos de los resultados que tuvo el programa de formación en dos “áreas de conocimiento: microbiología y química orgánica”. Algunos resultados están referidos a la valoración positiva que los profesores otorgaron a la interacción con los colegas como una forma de mejorar sus cursos y la docencia. Así, señalan que:

[...] los docentes consideran que el programa es formativo porque permite conocer la manera en que otros profesores abordan los contenidos [...] Este intercambio [...] les permitió corregir algunos aspectos, así como profundizar y homogeneizar sus conocimientos [...]. Les sirvió de guía y les permitió retomar contenidos que se abordaban de forma superficial [...], les permitió a muchos detectar sus fallas y cambiar sus actitudes (y que) las decisiones se tomaran en forma colegiada (Acosta, Vierna y Villatoro, 1997:134).

Otros resultados, reportados por las autoras, se refieren a las mejoras que se realizaron a los programas y demás materiales de estudio. Por ejemplo, respecto de los programas señalan “por el análisis conjunto de los programas [...] se hicieron propuestas de modificaciones [...]. Se detectaron repeticiones inútiles y omisiones importantes” (p. 135). Uno de los problemas destacados por las autoras es que no todos los profesores se involucraron en el programa de formación, por lo cual “siguen desempeñándose conforme a su criterio personal”. Las autoras concluyen proponiendo que en programas de este tipo se incluyan además “aspectos pedagógicos, para poder lograr una formación integral” (p. 136).

La experiencia reportada por **Sánchez (1991)**, a diferencia de las dos anteriores, no se vincula con el diseño u operación de un nuevo plan de estudios, sino a un programa de formación inserto en el marco “de una serie de acciones tendientes a propiciar el cambio del currículo vigente” en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sánchez describe el desarrollo de un seminario sustentado en “la metodología participativa”, el cual pretendía “abordar colectivamente [...] la práctica social de los sujetos participantes [...] para transformarlos consciente, solidaria y comprometidamente” (p. 133). El seminario, plantea Sánchez, “parte de la idea de que el docente es un trabajador intelectual que debe participar en procesos de reflexión sobre su práctica educativa para comprometerse críticamente en su transformación” (p. 133), y fue propuesto por los participantes como “sensibilización para el establecimiento de un programa más estructurado de formación de personal académico” (p. 132).

Entre los resultados de la experiencia, Sánchez destaca que “las discusiones se tornaron verdaderos procesos de evaluación [...] se reconocía y se recreaba la vida institucional [...] (debido al) sentido de pertenencia a un grupo en el que podían disentir y no sentirse agredidos o amenazados” (pp. 135-136). Los participantes elaboraron como producto “el análisis de la práctica educativa” en la institución en la que analizaban “cómo contribuye cada uno de ellos y en grupo, al mantenimiento de esa realidad educativa”, y formulaban “una propuesta para resolverla” (p. 136). Sin embargo, concluye Sánchez, la experiencia no tuvo continuidad por “razones de carácter operativo y de orden político”.

Experimentación de metodologías de formación

En este rubro se agrupan siete trabajos, en los que se reportan experiencias de formación que se caracterizan por su intención explícita de experimentar alguna metodología en particular. A diferencia de muchos de los trabajos producidos durante la década de los ochenta, en los que se argumentaba sobre los bondades de determinados enfoques o metodologías a partir de los postulados en los que se sustentaban, estos trabajos, en su mayoría, se caracterizan por argumentar sobre la pertinencia de los mismos desde la valoración de sus efectos o impactos en los propios profesores.

Rugarcía, Servín y Sillero (1996), presentan los resultados de la evaluación de un “taller de calidad de la docencia” impartido en el Instituto Tecnológico de Celaya para todo el personal. Los autores basan su documento en los resultados de las evaluaciones hechas por los participantes al final del programa, así como al término de cada uno de los 10 talleres que contempló en total el programa. Uno de los talleres estuvo dirigido a los directivos de la institución y los nueve restantes a todos los académicos.

Los autores señalan que aun cuando en el Instituto se estaba poniendo em marcha un programa de “profesionalización de la docencia”, sus acciones se caracterizaban porque “no se diseñan en colaboración con los docentes, no están respaldados por una filosofía educativa pertinente y los métodos que se usan han demostrado ser ineficientes para mejorar la docencia en la práctica” (p. 31).

El taller tenía como propósito “mejorar la calidad de la docencia en la práctica y no sólo la calidad académica de los profesores”. Adoptó, señalan los autores, “una metodología tipo taller, con lo cual se implicaba una fuerte participación de los profesores al confrontar su experiencia con lo que se discutía en el taller” (p. 32).

Entre los resultados, Rugarcía, Servín y Sillero (1996), destacan que “la parte del taller mejor calificada por los profesores fue su motivación para mejorar su docencia [...] Los profesores opinaron que el taller era una buena alternativa para la tarea docente”. Respecto del “impacto del programa en la práctica”, los autores señalan los siguientes resultados: “42% de los profesores consideró que después del taller ha mejorado mucho su labor docente. Los tres aspectos que más han cambiado en la práctica de los profesores son: para el 58%, la manera de entender la educación, y para el 33% han mejorado tanto su forma de impartir clases como su relación con los alumnos”.

Los autores destacan en sus conclusiones que “el hecho de iniciar el taller con el personal directivo [...] facilitó el desarrollo de las actividades con los departamentos académicos” (p. 34).

Guillermo (1997), presenta los resultados obtenidos en un curso de “habilidades docentes”, de la licenciatura en Docencia, en el que se utilizó “la técnica de la microenseñanza”. La microenseñanza, sostiene la autora, “es conveniente [...] para probar estrategias diferentes de enseñanza, la supervisión del profesor en el aula y la autoevaluación como el principal elemento para el cambio” (p. 60). Haciendo uso de la microenseñanza, Guillermo reporta que en el curso “se desarrollaron las habilidades de reforzamiento, formulación de preguntas e integración”.

Entre los resultados en el desarrollo de habilidades docentes, Guillermo señala que hubo una menor dificultad en “la habilidad de reforzamiento”. Sin embargo, dice la autora:

[...] se comprobó [...] que no existe mucha variedad para utilizar diferentes tipos de reforzamiento. Por otro lado un problema general fue la dificultad de encontrar realmente la conducta a reforzar, además de que se sigue reforzando al que participa y contesta bien [...]. En promedio hay dos conductas donde se encuentra mayor dificultad; ayudar a los alumnos a contestar una pregunta y hacer referencia a intervenciones de los alumnos (p. 62).

En cuanto a la habilidad para formular preguntas, “las conductas en las que tuvieron más problemas” los participantes, señala Guillermo, fueron “preguntas de diferente nivel, aprovechar la pregunta de un estudiante para el análisis de nuevas ideas y ayudar a los alumnos a formular sus respuestas” (p. 62). Al respecto, Guillermo argumenta que esto se debió a que “los participantes se preocupaban mucho por ejemplificar la conducta de inducir a los alumnos a que formulen preguntas y esto les ocasionaba que no dedicaran tiempo a elaborar mejor sus preguntas o elevar y diversificar el nivel de éstas” (p. 63).

Guillermo concluye planteando las ventajas que para el desarrollo de habilidades docentes tiene “el contar con un clima agradable y de respeto”, y propone “reforzar el desarrollo de la habilidad de formulación de preguntas, buscando estrategias que faciliten este desarrollo”.

Rabell (1997), describe y analiza los resultados de un “Diplomado en formación docente”, desarrollado en la Facultad de Estudios Superiores-Cuautitlán de la UNAM. Con el diplomado, señala la autora, “se busca propiciar que los profesores modifiquen o reconsideren su práctica educativa reflexionando sobre su responsabilidad en cada situación de docencia en la que intervengan” (p. 368). El diplomado, plantea la autora, se basaba “en una concepción de aprendizaje grupal [...], para cambiar así el rol del profesor tradicional a profesor coordinador de aprendizajes” (p. 368). También, se basaba “en la metodología de la investigación-acción [...] en forma de indagación introspectiva, colectiva, emprendida por los participantes en el aquí y ahora y sus situaciones sociales de docencia” (p. 368).

En el diplomado, plantea la autora, “se tiene como objeto de transformación la investigación en la docencia [...], el propósito final es que los profesores participantes adopten una forma de indagación introspectiva [...] con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas” (p. 371).

Rabell (1997), señala que aunque “no se ha practicado una evaluación formal”, alude a “testimonios verbales de profesores egresados” para mostrar “el logro de los objetivos propuestos”. La autora refiere que uno de los logros fue “el cambio de actitud” de los profesores, al respecto señala:

Antes de cursar el diplomado la posición del profesor era totalmente tradicional en cuanto a la relación maestro alumno; los conocimientos eran teóricos y no había una integración total del profesor con su grupo [...]. Después de cursarlo, la participación del profesor era de colaboración con el grupo [...] sin este cambio de actitud el profesor no se atrevía a enviar a los alumnos al campo de trabajo para relacionar la teoría con la práctica (p. 372).

Otro de los resultados que señala la autora es que “se rompe la dependencia” de los alumnos con el profesor. “El grupo es más maduro, los alumnos siguen trabajando, con o sin el profesor, por tener claros los objetivos y las actividades a desarrollar [...] ellos se atreven a investigar [...] entregando mejores trabajos” (p. 372).

Jarillo, Arbezú, Delgadillo y Rodríguez (1997), presentan resultados de la evaluación del “Taller de internalización” para los profesores

responsables de la impartición del Tronco interdivisional (TID) de la UAM-Xochimilco. La evaluación se realizó a partir de la aplicación de cuestionarios a los profesores participantes en el taller y el propósito era “disponer de una primera aproximación sobre el conocimiento de los fundamentos del sistema modular y los objetivos del TID, así como estimar qué tanto comparten los docentes esos aspectos” (p. 287).

Entre las conclusiones más importantes, los autores destacan que “los docentes de la muestra tienen un conocimiento amplio y comparten los postulados del sistema modular y del TID” (p. 289). Señalan además que “la pertenencia divisional, antigüedad en la UAM y número de veces que se ha impartido el módulo” por parte de los profesores no fueron significativas en las variaciones de las respuestas; pero en cambio argumentan que “es muy significativa la homogeneidad de las respuestas correctas”, lo cual atribuyen los autores a que “quienes asistieron al curso de internalización y contestaron el cuestionario, son los profesores que han pasado por procesos de formación docente y seguramente cursos de internalización anteriores”. Los autores concluyen proponiendo “que se continúe en la UAM-Xochimilco con proyectos como el de formación de profesores, dejando un lugar muy especial para la reflexión sobre el Sistema Modular, y a través de ello, reconstruirlo, revalorarlo y evaluarlo” (p. 290).

Argüello y Calderón (1997), exponen los resultados de una indagación que realizaron “para probar la validación y eficacia de los productos de la primera fase del seminario de Formación de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur”. La investigación, señalan las autoras, “se ocupó de la descripción, explicación y modificación del comportamiento del docente a lo largo de la aplicación de los módulos de ‘Filosofía’, ‘Psicología’ y ‘Sociología de la educación’, así como de las posibles incidencias de éstos en la relación maestro/alumno”, para lo cual realizaron “una investigación del comportamiento (de los profesores participantes) a través de encuestas” (p. 151).

Las autoras concluyen puntualizando “los cambios” generados en los docentes en cada uno de los módulos que cursaron. Con relación al “módulo de Filosofía de la Educación”, afirman las autoras: “los profesores descubrieron que la filosofía puede tener un sentido práctico [...], y que puede ser utilizada para mejorar sus prácticas educativas [...] Hubo un cambio de actitudes y motivaciones [...] esto permitió ejercer la capacidad de autocuestionarse y tomar nota de ciertas estrategias educativas erróneas dentro de su práctica docente” (p. 153).

Respecto al módulo de “Psicología de la educación”, Argüello y Calderón sostienen que “se observó el tránsito de creencias a saberes [...] se

despertó el interés por el manejo de técnicas y estrategias de grupos operativos [...] (los profesores) captaron la posibilidad de traducir a la práctica conceptos que les parecían meramente abstractos” (p. 153). Por último, las autoras señalan que “en el caso de ‘Sociología de la educación’, se observó la carencia de nociones básicas [...] en relación con el ámbito educativo” (p. 153). Las autoras concluyen planteando que “para lograr el cambio en las personas es menester modificar motivaciones e intereses que se introyectan, con resultados concretos en la práctica docente”.

Arias y Pantoja (1991), describen una estrategia de formación de profesores operada en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. La estrategia se basó en los resultados de las evaluaciones practicadas a los profesores por parte de los alumnos. Las valoraciones, exponen los autores, se realizaron a partir de “un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza: el inventario de comportamiento docente (ICD), el cual delinea al profesor excelente en la Facultad y ayuda a detectar necesidades de capacitación” (p. 116).

Los autores reportan que las evaluaciones han servido de base para desarrollar seminarios y talleres, los cuales son impartidos “por los docentes de la propia facultad, con formación didáctica y con excelentes calificaciones en la evaluación hecha por los alumnos” (p. 118). Arias y Pantoja señalan tres ventajas que se han derivado de esta estrategia:

Primera, los ejemplos, casos, ejercicios utilizados en los talleres y seminarios corresponden a materias de la Facultad, es decir, se atiende al componente del realismo en la didáctica: los profesores perciben su aplicabilidad en el aula.
Segunda, todos los materiales han sido probados con los estudiantes de la Facultad.

Por último, al ser profesores muy conocidos quienes se encargan de la capacitación de los demás se tiene credibilidad [...], los profesores saben que muchas de las técnicas y procedimientos han sido utilizados por otros docentes (pp. 118-119).

En el libro *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, **Barabtarlo (1995a)**, describe y analiza cinco de los talleres impartidos a profesores de diferentes instituciones educativas, los cuales adoptaron la metodología de la investigación-acción. La autora sostiene a lo largo de su libro la necesidad de formar a los profesores en la investigación educativa, “para propiciar en él (profesor) una actitud constante de investigación que le permita planificar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica”, aunque en ciertas partes del mismo libro parece negarse que el

profesor tenga que investigar, como cuando la autora se refiere a los propósitos formativos de su propuesta.

La propuesta didáctica de formación de profesores en investigación educativa, a partir del método de la investigación-acción [...] no pretende convencer a los docentes de que “*además de su docencia, hagan su investigación*”. Por el contrario, hace énfasis en la necesidad de ser mejores profesores y en ese sentido, reconceptuar su papel como docentes y de comprender la relación docencia investigación como un medio de recuperación, por parte de los profesores de ese saber docente (p. 8).

Por otra parte, Barabtarlo vincula la formación docente con la “conformación de un orden social democrático”, en este sentido sostiene que con la propuesta de la investigación-acción “la formación didáctica del docente pone énfasis en considerarlo como un *intelectual orgánico*, comprometido por la necesidad de contribuir a la formación de una sociedad civil suficientemente desarrollada [...] para coadyuvar a la conformación de un régimen social democrático” (p. 10).

Los talleres, señala Barabtarlo, se basaban tres etapas: la primera era de “formación didáctica” y contenía dos aspectos “a) la integración del grupo que comprende el trabajo de organización participativa; b) una introducción a las metodologías participativas y al método de la investigación-acción, así como la vinculación de ésta con una concepción transformadora de la enseñanza-aprendizaje (aprendizaje grupal)” (p. 19).

La segunda etapa era de “diseño de la investigación”, en la cual, señala la autora, “se elabora el diseño de la investigación que tendrá carácter participativo” (p. 20). Y la tercera etapa “constituye una fase de seguimiento participativo [...] del proyecto de investigación” (p. 20). Barabtarlo presenta el desarrollo de estos talleres como “el trabajo de campo” de una investigación cuyo objetivo era “proponer una metodología de investigación-acción para la educación formal, aplicable a la formación de profesores” (p. 20).

En el capítulo 2 de su libro, Barabtarlo plantea “la concepción de enseñanza-aprendizaje” y de “aprendizaje” en las que se apoya “para llegar a una concepción y operativización” de la propuesta del “profesor-investigador” (p. 33). Respecto a la primera, Barabtarlo señala “entendemos al proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación donde se generan vínculos específicos entre quienes participan en él [...] a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender [...] así como a transformar la realidad de la práctica

educativa” (p. 34). En relación con la “concepción de aprendizaje” sustentada en “el aprender a aprender”, Barabtarlo asume que “el sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento, investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa y en torno a lo que piensa [...] sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas” (p. 35).

En este mismo capítulo Barabtarlo desarrolla su posición sobre la investigación acción-acción en la formación de los profesores. A este respecto plantea que “si entendemos la investigación como producción de conocimientos, y a la acción como la modificación intencional de una realidad dada, la investigación-acción para la formación de profesores en investigación educativa supone un proceso de producción de conocimientos, a partir de una modificación intencional de las relaciones sociales, para la generación de los mismos” (p. 42).

Los talleres instrumentados desde la perspectiva de la investigación-acción, reporta la autora, tuvieron dos propósitos: “1. La posibilidad y capacidad de la población [...] docente, para organizarse colectivamente a fin de resolver problemas y poder confrontar nuevos conocimientos, y, 2. Lograr una redistribución de poder [...] en la toma de decisiones” (p. 55).

Uno de los cinco talleres descritos por Barabtarlo, estuvo dirigido a profesores de educación superior de distintas instituciones. Este taller se centró “en dos problemas principales: 1) el problema de la investigación; y 2) la modalidad de formación con una metodología participativa (investigación-acción)” (p. 67). En relación con el primer asunto, señala la autora, una de las “conclusiones que sintetizan la reflexión del grupo en torno al problema del conocimiento y de la investigación” es que “el docente puede ser un investigador de su propio proceso de docencia [...] a partir de la conformación de un proyecto de modificación intencional de la realidad” (p.68).

En relación con la “metodología participativa”, Barabtarlo refiere las dificultades y las soluciones que se generaron en el taller. La autora reporta como la principal dificultad para el desarrollo de esa metodología “el vínculo de dependencia (de los participantes) con la coordinación (del taller)”. “Los participantes, no familiarizados con la concepción del profesor-coordinador-investigador, demandaron continuamente la actividad directiva de la coordinación [...], cuestionándose acerca de la prudencia de la no dirección en la docencia” (p. 69). Esta dificultad, afirma la autora, pudo superarse a partir de “la iniciación del proceso de ruptura de estereotipias (como) la concepción tradicional de lo que es un profesor”, y a la toma de conciencia de “ansiedades suscitadas”: “la angustia ante la posibilidad de tomar decisiones y el temor a la independencia y al hecho de aprender a aprender” (p. 69).

La diversidad de instituciones de procedencia de los participantes en el taller, la deserción de profesores que iban con la “expectativa de que se les dieran ‘recetas’ sobre cómo hacer un diseño de investigación” y la irregularidad en la asistencia debido a “las cargas de trabajo que cubrían en las instituciones”, son los principales problemas que destaca Barabtarlo para el desarrollo del taller. A partir de esta primera experiencia, la autora define tres aspectos que se integraron a los talleres posteriores: “1. que los grupos sean de carácter institucional (orientados a instrumentar un proyecto institucional común); 2. que tengan un carácter secuencia y continuo; y 3. que exista un interés explícito de los participantes y de la institución respectiva por esta concepción metodológica” (p. 72).

En las conclusiones de su libro, Barabtarlo alude a las condiciones que posibilitan el desarrollo de una formación de profesores que busca modificar la docencia. En este sentido, la autora afirma que la modificación de la docencia “supone una constante revisión crítica y permanente de los mismos formadores, impulsando un trabajo colectivo y participativo y haciendo énfasis en que la formación no es una labor aislada, sino un ejercicio colectivo de reflexión y análisis, que si no se da [...] la labor formadora fracasa” (p. 129).

Barabtarlo plantea dos recomendaciones para la puesta en marcha de talleres desde la perspectiva participativa, una de ellas está referida a la “metodología” y otra al “análisis institucional”. Sugiere que para enfrentar “la frecuente disociación sujeto-objeto y teoría-práctica [...], es necesario profundizar en el trabajo sobre el vínculo entre la disciplina y la didáctica (la teoría y la práctica) [entre paréntesis en el original] [...] sobre los paradigmas del conocimiento propios de la disciplina, y sobre el cambio en los mismos, hacia nuevas formas de pensar y construir el conocimiento” (p. 135).

Barabtarlo sugiere también “profundizar en el análisis institucional”, en tanto que en la propuesta de formación participativa “toca a la comunidad de educadores de una institución hacer el análisis concreto de su situación para convertirse en elementos instituyentes de la misma” (p. 136).

Formación inicial de profesores

Los cuatro trabajos agrupados en este rubro aluden a experiencias institucionales con las cuales se ha buscado dar respuesta a la ausencia de formación docente de los profesores de nuevo ingreso. Una tendencia compartida en el conjunto de estos trabajos es su interés por dar cuenta del impacto de estos programas en el desempeño docente posterior de los pro-

fesores; no obstante, los recursos empleados para ello son heterogéneos. En el trabajo de **Arellano y otros (1997)**, la base empírica para valorar la incidencia del programa de formación inicial proviene más de sus propias experiencias y de los comentarios informales externados por algunos de los profesores que transitaron por dicho programa, que de procesos sistemáticos realizados con ese fin. En los trabajos de **Acosta (1991)**, **Arias y Pantoja (1991)**, en cambio, se señala el uso de recursos más sistemáticos de indagación como la entrevista a profesores y la evaluación. El último trabajo, el de **Dávila (1999)**, presenta un panorama descriptivo de las distintas acciones impulsadas en la Universidad Autónoma de Baja California y su vinculación con la formación de profesores de nuevo ingreso.

Arellano y otros (1997), argumentan desde su experiencia sobre los efectos formativos para la docencia que se derivan de la participación de los profesores en el “sistema de aprendizaje individualizado” (SAI) implementado en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la UAM. En particular, destacan la importancia de la “ayudantía” en este sistema como “formación artesanal” de nuevos profesores.

El SAI, reportan los autores, es un sistema empleado en los cursos de ingeniería y ciencias, el cual se caracteriza por la “ausencia de conferencias en el pizarrón [...], el ritmo de avance (de cada alumno) es individual [...], se realizan simultáneamente asesorías, exámenes, trabajo individual o en pequeños grupos espontáneos, algunas explicaciones en el pizarrón, socialización entre alumnos y/o entre docentes” (p. 145).

Aludiendo a su experiencia, los autores destacan la formación para la docencia que obtienen los “ayudantes” de los profesores en el SAI. Por una parte señalan que “hay una ‘curva de aprendizaje’ rápida, ya que las demandas de los alumnos son inmediatas, ineludibles” (p. 146), por lo que, quienes han transitado por la ayudantía y se han incorporado como docentes posteriormente “recuerdan al SAI como un capacitador, una experiencia importante en su trayectoria como educadores” (p. 146).

Los autores argumentan que con la participación como ayudantes, los futuros profesores logran tanto “un mayor dominio de los conocimientos de cada disciplina”, como una mayor comprensión de “lo intrincado que parece a los alumnos ‘el mapa conceptual y de habilidades’ de la materia” (p. 146).

Acosta (1991), reporta la experiencia desarrollada en la Facultad de Química de la UNAM para la formación inicial de profesores mediante la “formación tutorial”. Se trata de una estrategia que responde a la alta movilidad del personal docente y que tiene el propósito de “evitar en lo posible la improvisación de profesores”. En este programa participan estudiantes

de los últimos semestres de licenciatura o maestría que colaboran como “ayudantes de profesor”.

La formación tutorial, reporta Acosta, comprende tanto la formación en la disciplina como en lo pedagógico a partir de la interacción de los “ayudantes” con el profesor responsable de los cursos, y su participación en talleres de pedagogía: “la interacción con su profesor, tanto en los cursos teóricos como los de laboratorio, posibilita la profundización en la disciplina, aprender la didáctica que ha desarrollado su tutor en su actuación como profesor, además participa en tres talleres de pedagogía organizados especialmente para ellos” (p. 105).

Respecto de las actividades de “tutoría” que realizan los ayudantes con la colaboración del profesor responsable, Acosta destaca que “el profesor en formación, conjuntamente con su tutor, analiza los contenidos, los objetivos de aprendizaje y la situación de la asignatura en el plan de estudios [...], participa directamente en las asesorías a los estudiantes, recopila bibliografía nueva, y puede además diseñar experiencias de cátedra y algún ejercicio de laboratorio nuevo” (p. 106).

Además la actuación de los “ayudantes” en las clases, reporta Acosta, son grabadas por pedagogos y “son analizadas y discutidas posteriormente con el tutor y el profesor en formación” (p. 106), en los talleres de formación pedagógica.

Entre los resultados de la experiencia reportados, Acosta destaca que “en todos los casos los ayudantes de profesor han expresado en las entrevistas [...] que han percibido desde el inicio de su formación la aceptación por parte de sus alumnos [...] sentían el apoyo de sus tutores” (p. 107). Sin embargo, también señala que hay una alta deserción entre los ayudantes formados como docentes, lo cual se asocia con “fundamentalmente los bajos salarios de los profesores de asignatura [...], falta de vocación por la docencia, y la carga académica excesiva que significa incorporarse (al programa de tutorías) y estar terminando su licenciatura o iniciando una maestría” (p. 107).

Arias y Pantoja (1991), describen una experiencia de formación de profesores de nuevo ingreso, desarrollada en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. El “Seminario de inducción”, señalan los autores, es un requisito obligatorio para impartir clases en la facultad. En el “Seminario [...] se abordan no sólo los aspectos de didáctica, sino también temas como prestaciones, obligaciones y derechos de los profesores, historia de la UNAM, apoyos didácticos, técnicas grupales” (p. 117).

Los autores reportan que han realizado evaluaciones de los egresados del “Seminario de inducción” y de profesores que no lo cursaron. Al res-

pecto, destacan que “los aspectos didácticos, son más altos en el primer grupo (y) en los aspectos administrativos, en cambio, no hay diferencias sustanciales [...] el conocimiento del perfil del buen docente contribuye a elevar el desempeño de los mismos” (p. 118)

Dávila (1999), describe, en un artículo, las acciones impulsadas para la formación de docentes universitarios en la Universidad Autónoma de Baja California. Ella justifica las acciones que describe planteando que los profesores tienen una preparación en las disciplinas que imparten pero no cuentan con una formación para ejercer la docencia; lo cual, señala, genera algunos problemas como “fallas en el proceso de enseñanza y el desinterés de los estudiantes en la profundización de los estudios”. La UABC, según Dávila, desarrolló desde 1976, medidas para que “los profesores contaran con herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 31). Dávila destaca cuatro programas impulsados por la institución: *a)* una especialidad en docencia; *b)* dos maestrías, una en docencia y administración educativa y otra en educación especial; *c)* programa para los maestros de reciente ingreso y *d)* un programa de actualización permanente. La autora reporta que la formación para los maestros principiantes es obligatoria “se condiciona de alguna manera su permanencia en la universidad, al esfuerzo que se realice por mejorar su nivel docente”.

Modalidades no presenciales y uso de las nuevas tecnologías en la formación

Este subgrupo comprende un conjunto de trabajos en los cuales se alude al tema de la formación de profesores y su vinculación con las modalidades no presenciales de educación, como los sistemas abiertos y a distancia, así como con el uso de nuevas tecnologías de la comunicación (NTC). Se trata de una temática emergente en el campo de la formación durante la década, aunque con un desarrollo incipiente en tanto objeto de reflexión y de estudio en el país, como lo muestra la cantidad y el tipo de trabajos que aquí se reportan. Sólo cuatro trabajos abordan explícita y centralmente este tema; se trata, por otra parte, de ponencias presentadas en congresos las cuales se caracterizan por plantear reflexiones sobre las implicaciones para la docencia o para la formación docente de las NTC. Dos de los trabajos se centran en el tema de la formación de profesores para la atención de sistemas no presenciales y, los otros dos, describen experiencias y propuestas para la formación de profesores a partir del uso de NTC.

Los trabajos que abordan la formación de profesores para la atención de sistemas no presenciales son los de **Rojas, Sandoval y Vera (1997)** y el

de **Jara (1991)**. **Rojas, Sandoval y Vera (1997)**, analizan la tendencia que ha seguido la formación docente para la atención de los sistemas de educación abiertos y a distancia. Apoyadas en las nociones de Gadamer y Ferry, las autoras argumentan que la formación de los profesores para la atención de estos sistemas “va más allá de la capacitación o habilitación, puesto que (la formación) implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual” (p. 405); desde esta perspectiva aluden a la “docencia como una profesión” en la que sitúan “al profesor como un intelectual que dialoga e interactúa con un objeto de conocimiento” (p. 405). Basadas en estos planteamientos, las autoras sostienen que mientras los sistemas de educación abierta y a distancia tienen más de veinte años de existencia la formación de especialistas y profesores en este campo es incipiente.

Las autoras establecen una similitud en las tendencias que han seguido los programas institucionales de formación de docentes tanto para los sistemas de educación presenciales, como para la atención de los sistemas abiertos y a distancia. En este sentido las autoras ubican tres “momentos en la evolución” de la formación de profesores para los sistemas abiertos y a distancia. El primero de ellos, argumentan, estuvo orientado a la capacitación y actualización pedagógica a partir de cursos aislados en los que se enfatizaban los “elementos instrumentales para conducir la enseñanza”, no obstante, también señalan que se desarrollaron cursos y talleres de actualización para docentes en servicio con los objetivos de “reflexionar sobre la práctica docente y su mejoramiento” (p. 407). En un segundo momento, ubican la aparición de especializaciones entre las cuales distinguen a “programas que tienen como objetivo básico contribuir a la formación docente del personal académico en servicio” de alguna institución, de otros dirigidos a personas con o sin experiencia en los sistemas a distancia en los que “se abordan tanto aspectos de la práctica educativa como de la gestión institucional de estos sistemas” (p. 408). Finalmente sitúan como un tercer momento el establecimiento de estudios de posgrado. Las autoras sostienen que en los dos primeros momentos predominaron las tendencias en la formación de docentes de la tecnología educativa y de la profesionalización de la docencia. En este sentido, ellas concluyen sugiriendo la recuperación en los programas de formación tanto de la reflexión sobre la experiencia como el uso de los recursos tecnológicos “de manera equilibrada para fomentar un desarrollo integral que privilegie lo humano ante la racionalidad técnico instrumental” (p. 409).

Jara (1991), por su parte, describe el “Programa de inducción, formación y actualización para el personal académico” del Sistema de Universi-

dad Abierta de la UNAM. Se trata de un programa, plantea la autora, que parte del reconocimiento de las especificidades y problemáticas particulares de la docencia en la modalidad de educación abierta. Entre las primeras, Jara argumenta que en la modalidad abierta “se trata de promover el aprendizaje autodidacta (por lo que) el maestro [...] más que enseñar debe compartir y participar en una experiencia educativa distinta [...] donde el material educativo tenga la función de servir como generador de nuevos conocimientos” (p. 196). En cuanto a los problemas presentados en la operación del SUA, Jara se refiere a que los profesores “reproducen en el aula” las prácticas de la “clase convencional” debido a su experiencia previa en la modalidad presencial y a su falta de formación pedagógica adecuada. El Programa descrito por Jara, comprende “tres estrategias fundamentales”, las cuales describe de la siguiente forma:

La primera consiste en una etapa de inducción al sistema [...]. La segunda consiste en brindar a los docentes los fundamentos que aporten el sustento didáctico-pedagógico presente en toda práctica tutorial, estableciendo un vínculo entre la fundamentación teórica y la práctica dentro del aula [...] La tercera estrategia considera una fase permanente de actualización en dos sentidos (en un área de conocimiento específica y en el aspecto pedagógico) (pp. 199-200).

La metodología empleada en el desarrollo de las estrategias, expone la autora, es la misma que la empleada en el SUA y el material de apoyo es congruente con esos lineamientos, de esa manera “los maestros podrían al mismo tiempo que adquieren los conocimientos antes mencionados, vivenciar la práctica pedagógica que se genera dentro del sistema” (p. 200). La autora concluye planteando “cualquier propuesta para la formación debe considerar las circunstancias históricas, sociales y políticas que forman el contexto donde se lleva a cabo la práctica académica, además de la fundamentación teórica que la avala” (p. 200).

A diferencia de los dos trabajos anteriores, los de **Gil y Roquet (1997)** y **Tapia y Méndez (1991)** se centran más en el aprovechamiento de las NTC en la formación de los docentes.

El primero de ellos, el de **Gil y Roquet (1997)**, propone el uso de las redes de cómputo de información educativa. Los autores presentan el Sistema de Información Educativa y de Servicios del CISE de la UNAM, como “una alternativa más que pueda contribuir en la formación y profesionalización de los docentes”. Gil y Roquet cuestionan que “se privilegie” a los cursos y seminarios como únicas estrategias en los programas de formación

de maestros, suponen que ello “radique en que es la única forma en que se reconoce que alguien se ha formado, pues al término de cada curso se le entrega un documento de participación, en cambio cuando un docente realiza una búsqueda documental en una base de datos [...] nadie le reconoce al maestro que se ha formado en tal temática” (p. 236).

Los autores argumentan sobre la importancia que ha adquirido la información en la actualidad con el desarrollo del internet, lo cual asocian con “nuevas necesidades” para los docentes: “la capacidad de asimilar, generar, distribuir y usar dicha información, se constituye como una de las herramientas básicas para el desarrollo del hombre y la sociedad [...]. El docente tiene la necesidad de utilizar los medios electrónicos para acceder, manejar y producir la información” (p. 236). Gil y Roquet describen cada uno de los elementos que conforman el menú de información que ofrece el Sistema de Información Educativa y de Servicios del CISE, entre los cuales destaca la disponibilidad de dos bases de datos el IRESIE y el TAEV, de una biblioteca con información sobre los servicios que puede recibir un docente, de información sobre los servicios del CISE. También se encuentran disponibles los últimos números de la revista *Perfiles Educativos* y los títulos y resúmenes analíticos de revistas especializadas en educación. Los autores concluyen argumentando sobre las bondades de esta red para los maestros, “encierra una riqueza de conocimientos que pueden aportar al docente una formación autodidacta sobre aspectos relacionados con el fenómeno educación” (p. 240).

Tapia y Méndez (1991), por otra parte, describen una experiencia de formación para docentes desarrollada por vía satelital. El programa referido es el de “Formación básica para la docencia”, el cual inicialmente se impartió en una modalidad presencial y, en su modalidad satelital estuvo dirigido a los profesores de educación media superior y superior del interior de la República. El programa “tiene por objetivo introducir a los docentes en la discusión de una concepción de cambio en la relación docente” (p. 127). Los autores exponen algunos supuestos en relación a la introducción de nuevas tecnologías en la educación a partir de los cuales desarrollaron el programa, entre éstos destacan que “no se puede adoptar una nueva tecnología sin realizar una adaptación integración al proceso educativo [...] (Es necesario) el diagnóstico, puesta en marcha y evaluación de una instrumentación didáctica que tome en cuenta aspectos del proceso de comunicación, sistema de educación, principios del aprendizaje, manejo de ambiente, etc.” (p. 125).

El programa se diseñó, señalan los autores, a partir de una metodología que consideró nueve fases que van desde el “diagnóstico de necesidades”,

hasta la “transmisión” y “evaluación” del programa. La experiencia descrita incluyó la transmisión de programas de televisión, un paquete didáctico que contenía “el material teórico” y “una guía didáctica para el coordinador local”. Los autores reportan que aunque la primera experiencia con la Universidad de Oaxaca tuvo la aceptación de los participantes, uno de los inconvenientes para generalizarse es el alto costo que tiene para algunas universidades la transmisión satelital. Los autores concluyen insistiendo en la necesidad de considerar tanto los aspectos técnicos de la comunicación como del contenido teórico y los aspectos didácticos, a este respecto plantean “no nada más se trata de producir programas, sino de armar contenidos teóricos que se puedan desarrollar y de hacer una traducción audiovisual; esto implica tener conocimientos sobre comunicación, así como de guión y elementos de didáctica” (p. 129).

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En este tercer grupo de trabajos se incluyen todas aquellas producciones cuyo interés principal es el de plantear enfoques o dispositivos que debieran orientar o incorporarse a los programas y las prácticas de formación de profesores en educación superior. Como toda propuesta, los trabajos incluidos en esta categoría se ocupan de prescribir qué se debiera hacer o cómo se debiera realizar el trabajo de la formación; en este sentido, su contribución al desarrollo teórico o al conocimiento del campo es secundaria. Por otra parte, la mayoría de estos ensayos son ponencias presentadas en diferentes eventos, es posible que por ello en su mayor parte aparezcan poco desarrollados o están ausentes los argumentos o elaboraciones teóricas en las que se sustentan. No obstante, se ha considerado conveniente incluirlas en el estado del conocimiento, porque en ellas se expresan perspectivas o aspiraciones de quienes están directamente implicados en las prácticas de la formación: los profesores y los formadores de docentes.

Son catorce en total los trabajos en los que se formulan propuestas para la formación de profesores, los cuales a su vez se distinguen por el énfasis que ponen en algún aspecto determinado de la formación. Así, en un primer subgrupo se incluyen dos textos en los que el énfasis está puesto en la formación pedagógica de los profesores. En otro subgrupo se agrupan siete trabajos en los que se enfatiza la investigación como eje central de la formación de los profesores. Finalmente en un tercer subgrupo están

considerados cinco trabajos en los que se propone la reflexión de los profesores como estrategia fundamental de los procesos de formación.

Propuestas centradas en la formación pedagógica

En términos generales los dos trabajos, incluidos en este subgrupo, se caracterizan por justificar sus propuestas argumentando la ausencia de formación pedagógica entre quienes se incorporan como profesores a las IES, situación a la que imputan los “fracasos” en la educación superior. En este sentido se trata más bien de textos en los que se expresa más una necesidad y una demanda de atención, que una elaboración conceptual y metodológica que constituya una respuesta elaborada al problema de la formación pedagógica. En la ponencia de **Reyes, Reyes y Díaz Barriga Martínez (1997)**, por ejemplo, la propuesta formulada consiste en operar un programa de especialización en docencia, cuya acreditación sea un requisito para la incorporación de nuevos profesores al IPN. “La descripción del programa” que hacen los autores consiste básicamente en el señalamiento de aquellas tareas implicadas en la docencia que debieran aprender a realizar los futuros profesores (“formas de preparar una clase, presentar exposiciones de algún tema, diseñar tareas”, entre otras), así como de algunas condiciones para la operación del programa (como becas, edad y promedio de calificaciones de los aspirantes).

Una postura similar se expresa en el trabajo de **Aguirre (1995)**, quien argumenta en torno a la necesidad de que los profesores “no sólo sepan, sino que sepan enseñar lo que saben” (p. 42), y cuestiona el que “el sistema de educación superior ha vivido en un error constante creyendo que sus profesores [...] no necesitan ninguna preparación pedagógica” (p. 43). Aguirre relaciona la falta de preparación pedagógica con el “descenso en el nivel académico del alumnado”, por lo que sugiere “buscar en la pedagogía y la didáctica la solución de los problemas educativos y de la enseñanza”. Aguirre propone un programa de maestría centrada en contenidos pedagógicos y en la “didáctica de la especialidad”, en el contexto de este programa “el conocimiento del contenido de la disciplina” se estudiaría en alguna otra maestría relacionada con el campo.

Propuestas centradas en la investigación como elemento central en la formación de profesores

Durante los noventa la proposición de que los profesores articulen la investigación al trabajo de enseñanza continuó siendo, como lo fue principal-

mente durante los años ochenta, uno de los propósitos que orientaron la formulación de propuestas de formación. En los seis trabajos incluidos en esta categoría, la investigación se asume como elemento clave en la formación y en el mejoramiento de la práctica docente; no obstante se aprecian diferencias significativas entre las propuestas en cuanto a los sentidos y propósitos que se le adjudican a la investigación en relación con la docencia; tres orientaciones se pueden distinguir en las distintas propuestas: investigación sobre la propia práctica, investigación en las disciplinas e investigación articulada a procesos de innovación.

Las propuestas adscritas a la primera orientación, en la que se concibe la investigación como una actividad que habrían de realizar los profesores sobre el propio trabajo de docencia que efectúan cotidianamente, proponen la formación de maestros como investigadores de su propia práctica mediante la investigación acción (**Rugarcía, 1995** y **Barabtarlo, 1995b**).

Rugarcía cuestiona el supuesto de que la formación de los profesores como investigadores en su disciplina propicie una mejor enseñanza, en su perspectiva lo que se requiere es formarlos como investigadores de su propia práctica. Al respecto plantea: “el maestro universitario no debe ser un investigador de la temática que enseña [...] la tarea de un profesor es educar y la mejor manera de prepararse para ello es capacitándose para investigar su propia práctica docente” (p. 56). Según Rugarcía, una preparación en este sentido implica que los profesores desarrollen dos posgrados uno en su especialidad y otro en docencia universitaria “en el que se capacite para ir investigando la práctica docente”. Asimismo, Rugarcía propone el establecimiento de “un programa de investigación-acción en el aula para estimular proyectos de innovación y mejora de la docencia por los propios profesores”. Una posición similar adoptan **Acosta y otros (1999)**, en relación con la creación de posgrados donde los profesores reciban una “formación para investigar su práctica docente y construirla como objeto de estudio”, al mismo tiempo que realizan una “profundización en la propia disciplina”. Posterior a los estudios de posgrado, según los autores, los profesores continuarían con su formación como “profesor investigador de su práctica docente”, participando “permanentemente en un equipo de investigación educativa encabezado por un investigador ya formado” (p. 36). Según estos autores, la operación de esta propuesta requiere de formadores capacitados para realizar investigación educativa y que “interaccionen activamente con los docentes de un área de conocimiento determinada para conocer la problemática particular de la disciplina y así poderlos guiar en su formación como docentes y como investigadores educativos” (p. 37).

Barabtarlo (1995b), por su parte, propone la formación de los maestros a partir de un “paradigma pluridimensional y concientizante”, en el cual incluye “el método de la investigación acción”, la perspectiva hermenéutica”, “la perspectiva sociocrítica” y “los aportes del constructivismo y cognitivismo”. En el contexto de este “paradigma pluridimensional” la autora propone cinco “aspectos básicos que deben cubrir los procesos formativos de los docentes”: “retomar la práctica educativa como ámbito de investigación, el rescate de la experiencia como objeto de reflexión, el análisis de la disciplina y su relación con otras, propiciar el trabajo colectivo”.

Las propuestas situadas en la segunda orientación, entre las que se encuentran las planteadas por **González (1997)**, **Bellido (1992)**; y **Bellido y otros (1991)**, destacan la importancia de que los profesores sean investigadores en el campo de conocimientos en el que realizan la docencia; posición que discrepa radicalmente de la asumida por Rugarcía. Un argumento compartido por estos autores es que los profesores más que transmitir información requieren enseñar a sus alumnos a “hacer una lectura de la realidad”. Desde esta perspectiva, argumentan Bellido y otros (1991), “es necesario ampliar el concepto tradicional del docente como transmisor [...] a un investigador del cómo se ha construido el conocimiento en su área disciplinaria y cómo él en su práctica docente puede construir con sus alumnos en el contexto de los contenidos de los programas” (p. 156). En su argumentación sobre la formación del maestro como investigador, Bellido (1992), señala que para que los alumnos aprendan a “pensar la realidad más que saberla” “es esencial que el docente se asuma como intelectual capaz de ir más allá de la mera reproducción del conocimiento, que junto con sus alumnos pueda colaborar en forma creativa para proponer innovaciones y aportaciones” (p. 63).

La proposición de **González (1997)** de formar a los profesores en el ámbito de la investigación si bien coincide con los dos trabajos anteriores en el cuestionamiento del rol del profesor como “transmisor”, sustenta su argumentación de formar a los maestros como investigadores a partir de algunos supuestos de los teóricos de la postmodernidad; citando a Lyotard, señala que el actual “es un mundo en el que los individuos deben optar por su propio camino, sin el beneficio de referentes fijos” (p. 40). González (1997), argumenta que en el actual contexto de postmodernidad implica que los profesores deben asumir que “no existe *la metodología*”, sino que “existen tantas metodologías como intencionalidades educativas nos proponemos” (p. 44). Desde esta perspectiva, sostiene el autor, los profesores deben organizar “sus clases desde una *lógica metodológica*, en la que integre contenido y técnicas en una secuencia de pasos que respondan

a la pregunta de *haciendo qué, produzco qué* (p. 41). Una de las proposiciones de González es la de formar a los profesores como investigadores, en consecuencia plantea que en los programas debieran incluirse “líneas curriculares sobre investigación que contemplen todas las modalidades de indagación que se plantean en el actual debate de los paradigmas” (p. 45). Aunque no define cuál sería la finalidad de que los profesores se formen como investigadores, a diferencia de los autores anteriores González distingue entre la formación en investigación y la reflexión sobre la práctica. Para este autor, la recuperación de la práctica, otra de sus proposiciones, puede realizarse desde diferentes “orientaciones”, pero la finalidad es que articulada como estrategia a los proceso de formación conduzca a los profesores a “lograr una comprensión más acuciosa de lo que constituye nuestra práctica, comprensión que nos permita entrar en un proceso continuo de acción-reflexión-acción que transforme dicha práctica” (p. 46). La otra proposición de González es la de formar a los maestros en un contexto de “relativismo y subjetividad” en la que se asuma el carácter transitorio del conocimiento lo cual implica que los profesores tienen que explicitar, justificar y argumentar sobre la validez de las opciones por las cuales optan; y la de formar a los maestros “para el cambio a una enseñanza con base en procesos”.

La tercera vertiente entre las propuestas que proponen formar a los profesores en investigación se encuentra en el trabajo de **Ayala (1999)**. En esta posición se propone la integración de la investigación en los procesos de formación de profesores en posgrados como parte de un proceso orientado a la innovación de la práctica docente. En esta perspectiva, argumenta la autora, a diferencia del modelo racionalista, “la teoría asume el papel de regulador de la práctica”; en este sentido no se busca que los profesores “apliquen la teoría”, sino que “generen propuestas de innovación educativa”. La investigación, tal como la asume la autora en su propuesta, constituye un medio para el planteamiento de innovaciones en tanto que “el diseño de las acciones que constituyen la intervención y su forma de articulación surge y se sustenta en un proceso de generación de conocimientos acerca del objeto de innovación y de sus posibilidades de transformación, o sea en la triada: práctica educativa-investigación-innovación” (p. 81).

Propuestas centradas en la reflexión de los profesores

Uno de los supuestos que orientan diversas propuestas de formación de profesores es que la reflexión de éstos sobre la práctica que realizan puede conducirlos a efectuar transformaciones en su práctica docente. Si bien

algunas de las propuestas descritas anteriormente, especialmente las que pugnan por la formación del profesor como investigador de su propia práctica, contienen planteamientos similares, las que en esta sección se describen no implican necesariamente la realización de investigaciones por parte de los profesores. El interés de los cinco trabajos de este subgrupo, está puesto en la proposición de dispositivos donde los profesores puedan compartir, discutir, valorar y aprender de las experiencias prácticas desarrolladas en el ejercicio profesional.

Rivera, Rodríguez y Valdez (1997), elaboran su propuesta a partir de una revisión y valoración de las experiencias de formación por las que han transitado los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Aunque reconocen las aportaciones de programas que “contemplan diversos aspectos de la docencia”, cuestionan la ausencia de recursos y espacios que consideren el aspecto práctico de la docencia; en este sentido señalan “si bien aportan elementos teóricos valiosos para la comprensión del fenómeno educativo, no proporcionan elementos al profesor que le permitan operativizar, probar o evaluar modelos y/o metodologías de aprendizaje” (p. 386). Los autores proponen “el análisis y la reflexión de la práctica docente” para lograr “la relación teoría-práctica”, por lo que plantean una secuencia de talleres y seminarios que inicia con la discusión de las experiencias prácticas, continúa con la revisión de “corrientes pedagógicas y sus metodologías”, e incluye el diseño, prueba y discusión de “modelos”. Rivera, Rodríguez y Valdez explican su propuesta en los siguientes términos:

Nuestra propuesta pretende que los profesores partan de su práctica cotidiana y que discutan de manera conjunta las ventajas y desventajas de la metodología que utilizan en sus clases. Es a través de esta discusión que podrán advertir la necesidad de recurrir a una explicación teórica, así como de buscar los cauces para obtener esa información, cuyo dominio les permitirá un análisis más profundo de su labor (p. 389).

En un sentido similar a la propuesta anterior, **Miguel, Mota y Castillo (1992)**, proponen la creación de un laboratorio de docencia para “contribuir en el desarrollo personal y profesional de los docentes”. A partir de cuestionar el que los cursos teóricos o metodológicos “no garantizan que lo que el maestro estudia lo lleve a la práctica”, los autores plantean el “laboratorio de docencia” como espacio donde los profesores colectivamente reflexionan sobre sus prácticas, y proponen soluciones a los problemas que enfrentan. Según los autores “su aplicación práctica está dirigida a estimular el intercambio de experiencias con sus compañeros, además de

propiciar situaciones de aprendizaje [...] que lo formen para ser permanentemente crítico, capaz de plantear problemas” (p. 71). La propuesta articula, según los autores, “tres ejes conductores” de las actividades: teórico, experimental y de reflexión.

Las propuestas de **Alarcón (1997)** y de **Durán (1997)**, comparten con las anteriores su interés por promover la reflexión colectiva de los profesores sobre las prácticas y los saberes construidos en el ejercicio de la docencia; no obstante, su posición resulta no sólo del interés por mejorar las prácticas sino principalmente como una forma de alimentar los procesos de formación desde los profesores y sus prácticas. Alarcón, en este sentido, se pronuncia por “recuperar los espacios colegiados perdidos para que de éstos emanen las necesidades e intereses de formación, no impuestos verticalmente, sino que en realidad respondan a las expectativas de los profesores y puedan ser apropiados por ellos para convertirlos en verdaderos proyectos de transformación” (p. 141). En un sentido similar, Durán (1997) cuestiona que “por costumbre [...] la pedagogía y la formación docente, se han servido de teorías y culturas, de afuera hacia adentro”, situación que propone revertir a partir de conformar una “teoría de la práctica” desde los “saberes de los maestros”. Desde esta perspectiva establece que tal empresa “podrá lograrse únicamente por medio de la cooperación entre los sujetos que participan en el hecho educativo, poniendo en juego las intersubjetividades con un propósito compartido” (p. 212).

La propuesta de **P. Jiménez (1997)**, a diferencia de las anteriormente descritas, argumenta sobre la historia de vida como un dispositivo para la formación de profesores en la que se promueve la reflexión sobre la trayectoria profesional más que sobre las prácticas cotidianas de enseñanza. Para P. Jiménez la historia de vida, en el campo de la formación, es más que un método “una posición epistemológica que restituye su lugar al sujeto” en su propia formación, lo cual opone a “una racionalidad técnico-científica donde el objeto (producto a lograr) se opone al sujeto” (p. 291). Según P. Jiménez, la “apropiación de lo real”, “objetivo mayor de la formación”, es posible en la medida en que los sujetos reconocen “las determinaciones” que han marcado su formación; en este proceso, sostiene la autora “se pone en cuestión al sujeto en un proceso de resignificación y transformación” (p. 295). Las maneras en que la formación se engarza con la trayectoria personal la explica así la autora:

El objetivo mayor de la formación consiste en la apropiación de lo real por el conocimiento y la acción. Sin embargo, para que esta apropiación sea posible se requiere que el sujeto en formación tenga acceso a los procesos cognitivos

que le son propios y reconocibles. Esto sólo es posible a su vez si el sujeto reconoce las múltiples determinaciones que, en la historia de su vida, han marcado sus motivaciones, sus demandas y sus modos específicos de formación (pp. 291-292).

P. Jiménez advierte sobre el riesgo de reducir este planteamiento a la “simplificación técnica” por lo que propone tres exigencias mínimas para los formadores interesados en trabajar las historias de vida en los procesos de formación: un conocimiento de sí, la distinción de la práctica de historia de vida referida al campo de la formación a la de otros campos, y una sólida cultura intelectual

BALANCE Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Un primer balance es el que resulta de comparar la cantidad y tipos de trabajo producidos durante la década comprendida por este estado del conocimiento y el conjunto de los trabajos reportados por el estado del conocimiento de la década anterior. Desde este criterio podría decirse que la producción sobre la formación de profesores en educación superior mostró un crecimiento significativo en términos cuantitativos; de 45 trabajos sobre esta temática registrados en la década de los ochenta se pasó a 68 trabajos en la presente década, lo cual significó un aumento en la producción de trabajos de aproximadamente 51%. Otro de los avances registrados en el actual estado del conocimiento es el incremento de la proporción de estudios sistemáticos; en el estado del conocimiento anterior este tipo de trabajos representaban aproximadamente 18%, mientras que en el actual la proporción de estudios representa un 54% dentro del conjunto de trabajos registrados.

Los estudios considerados en este estado del conocimiento se caracterizan, sin embargo, por una escasa diversidad en cuanto a sus objetos de estudio. En particular destaca la preeminencia que tuvieron los textos orientados al estudio de la evolución de las políticas y las acciones de formación de profesores (84% de los trabajos de investigación). Es probable que en el peso de esta orientación hayan incidido las políticas públicas de financiamiento para las IES, las cuales demandan la evaluación de los programas existentes para el otorgamiento de presupuesto. Sin embargo, en el conjunto de estos trabajos se expresa también una cierta convicción en el sentido de que el planteamiento de nuevas opciones de formación pasa por inventariar las acciones realizadas y calibrar sus limitaciones y alcan-

ces. Ambas cuestiones parecen explicar, aunque sea en parte, la tendencia de estos trabajos a combinar la revisión histórica de las políticas y las acciones emprendidas en las últimas décadas con la proposición de nuevas alternativas.

Un aspecto importante de estos trabajos es la consideración en sus propuestas de los problemas identificados en el análisis de las trayectorias de cada institución sobre formación de profesores. En este sentido, por ejemplo, no sólo plantean determinadas propuestas de formación, sino que vinculan a éstas con la proposición de cambios institucionales como condición de efectividad de las propuestas; de esta forma incluyen en sus propuestas planteamientos específicos sobre las políticas de ingreso, promoción e incentivación de los profesores, o lineamientos relativos al cuerpo de profesores formadores de docentes, y de las propias instancias de formación. Aspectos, por otra parte, poco considerados en aquellos trabajos cuyo interés primordial fue la elaboración de propuestas. En este último tipo de estudios continúa predominando una lógica desde la cual se proponen alternativas para la formación de profesores atendiendo casi exclusivamente ciertas ideas teóricas o determinados principios pedagógicos.

Sistematizar y evaluar experiencias particulares de formación de profesores fue otra de las temáticas que concentraron la atención en la producción académica en el ámbito de la formación de profesores en educación superior. Los trabajos elaborados en este sentido muestran una tendencia a incorporar cada vez más procesos sistemáticos de evaluación, aunque sigue presente la tendencia a valorar los programas considerando principalmente la opinión y valoración de los profesores asistentes. Un trabajo que en este sentido destaca es el de **Ramírez (1999)**, cuyo análisis del impacto de los programas de formación en las prácticas cotidianas de los profesores muestra la importancia de considerar, junto con las opiniones y valoraciones de los programas por parte de los profesores, otros aspectos que van desde las características de los programas y las condiciones institucionales de trabajo, hasta las prácticas de enseñanza cotidianas. Como se aprecia en el trabajo de Ramírez, una evaluación de los programas de formación que considere este conjunto de variables permite no sólo dar cuenta de la complejidad que media entre los programas de formación y el desempeño docente, sino que permite situar las formas y los aspectos específicos en que cada una de aquéllas incide en los resultados de dichos programas.

No obstante los avances descritos, sería necesario avanzar en el corto plazo hacia el estudio de dos temáticas aún ausentes en el ámbito de la

producción académica sobre la formación de profesores en educación superior. Los procesos cotidianos de la formación, es una de éstas. El estudio de las lógicas que se expresan en estos procesos, las formas y los contenidos que adquieren en las prácticas, constituyen un nivel de acercamiento a la formación de profesores poco explorado en la educación superior; sin embargo, como muestran estudios realizados a este nivel en la formación de profesores de la educación básica, en estos espacios se construyen localmente sentidos compartidos que median y redefinen las propuestas y los programas de formación.

El otro tema actualmente ignorado es el de la formación profesional en el ámbito del trabajo docente cotidiano. Las investigaciones realizadas sobre diferentes oficios desde las teorías socioculturales de la actividad, la práctica y la cognición situada, han mostrado que aún en los trabajos en apariencia rutinarios y altamente estructurados institucionalmente, el aprendizaje y la creatividad constituyen elementos siempre presentes en la acción cotidiana de los sujetos. Desde esta perspectiva, el interés estaría puesto en comprender las formas en que los profesores, insertos en contextos específicos, se apropian del trabajo docente, así como en dar cuenta de la naturaleza y tipo de conocimiento que sobre la docencia construyen en el desarrollo de su trabajo cotidiano.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta S., Ma. Magdalena (1991). “La formación de docentes en la facultad de Química de la UNAM”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 103- 108.
- Acosta S., Ma. Magdalena (1995). “La formación docente en la facultad de Química, UNAM”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 151-166.
- Acosta S., Ma. Magdalena y otros (1999), en *Investigar! Memoria del foro Treinta años de Universidad* (Universidad Autónoma de Nayarit), año 5, núms. 11 y 12.
- Acosta, Magdalena; Lilia Vierna y Ma. Elena Villatoro (1997). “La formación de profesores y el cambio curricular”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 131-136.
- Acosta, S., Ma. Magdalena, Myriam Alarcón, Rosalinda Cáceres y Ana García C. (1997). “Comparación entre la escuela superior de ingeniería del IPN y las facultades de Ingeniería, Medicina y Química de la UNAM. Yuxtaposición y

- primera comparación”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 116-121.
- Aguirre, Jesús (1995). “Formación pedagógica y didácticas universitarias”, en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 68, pp. 42-44.
- Alarcón H., Myriam Elizabeth (1995). “La formación docente en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 267-277.
- Alarcón, Myriam Elizabeth (1997). “Impacto de las políticas neoliberales en la formación de profesores”, en M. Magali Uribe (comp.) *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 137-142.
- Alvarado Nando, Maritza (1998). *Hacia un nuevo sistema de formación docente en el contexto de cambio e innovación de la Universidad de Guadalajara*, tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara.
- Alvarado Nando, Maritza (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Arellano, Salvador y otros (1997). “Sistemas de aprendizaje individualizados como formadores de docentes”, en M. Magali Uribe (comp.) *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 143-148.
- Argüello Morales, Silvia y Ma. Del Carmen Calderón Nava (1997). “Fundamentos básicos de las ciencias de la educación para la formación docente”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 149-154.
- Arias Galicia, Fernando y María Teresa Pantoja (1991). “Trayectoria de la formación docente en la Facultad de Contaduría y Administración”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 115-123.
- Ayala, Silvia (1999). “La innovación en el posgrado: un requerimiento en la formación de profesores”, en *Investigar! Memoria del foro Treinta años de Universidad*, año 5, núms. 11 y 12, Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 78-82.
- Barabtarlo, Anita (1995a). *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, México: CISE-UNAM/Castellanos Editores.
- Barabtarlo, Anita (1995b). “La formación de profesores en la crisis actual”, en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*, núm. 2, pp. 2-6.
- Bellido C., Ma. Esmeralda y otros (1999). “Opinión de los docentes acerca de la formación docente, el caso de la facultad de estudios superiores Zaragoza,

- UNAM”, en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Bellido C., Ma. Esmeralda y Sofía Rodríguez J. (1995). “Trayectoria de la formación docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 193-210.
- Bellido, Esmeralda (1992). “Formación e investigación para la docencia”, en *Reencuentro*, núm. 6, pp. 62-64.
- Bellido, Esmeralda y otros (1991). “El papel docente en la construcción del conocimiento”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 151-156.
- Bellido, Esmeralda *et al.* (1997). “La formación docente en la ENEP-Iztacala y las FES Cuautitlán y Zaragoza (1974-1994). Similitudes y diferencias”, en M. Magali Uribe (comp.) *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 122-128.
- Cáceres C., Rosalinda (1995). “La formación docente en la facultad de Medicina UNAM”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 113-134.
- Chehaybar, Edith (coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU/Plaza y Valdés.
- Chehaybar, Edith y Maribel Ríos E. (coords.) (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, Edith y Maribel Ríos E. (coords.) (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: UNAM.
- Chehaybar, Edith y Martín Reséndiz G. (1999). “Estudio comparativo y prospectivo a nivel nacional sobre la formación docente en educación superior”, en *Investigar! Memoria del foro Treinta años de Universidad*, año 5, núms. 11 y 12, Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 97-102.
- Chehaybar, Edith y otros (1999) “Escenarios de la educación superior y formación docente”, en E. Chehaybar (coord.) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU-Plaza y Valdés, pp. 117-186.
- Chehaybar, Edith, Norma D. Durán, Ofelia Eusse y Julieta Hernández (1995). “Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE-UNAM”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 79-111.
- Dávila Cota, Norma (1999). “La formación docente del profesor universitario”, *Semillero de Ideas* (UABC), núm. 25.

- Durán, Norma Delia (1997). “La formación docente en el fin de siglo”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 208-212.
- Ducoing, Patricia, Miguel Angel Pasillas y José Antonio Serrano (1996). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en Patricia Ducoing y Monique Landesmann. *Sujetos de la educación y formación docente*, (col. La investigación educativa de los ochenta. Perspectivas para los noventa), México: COMIE, pp. 223-361.
- Eusse Z. Ofelia y Maribel Ríos (coords.) (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 292-320
- Eusse Z., Ofelia, Myriam Alarcón H., Rosalinda Cáceres C. y Clara I. Charry (1999). “Escenario futurible de la formación docente”, en E. Chehaybar (coord.) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU/Plaza y Valdés, pp. 211-232.
- Fortoul, Bertha (2000). “Una experiencia de formación de maestros”, en *Sinéctica*, núm. 17.
- García y C., Ana G. (1995). “Facultad de Ingeniería. Coordinación de proyectos académicos. Políticas y acciones”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 135-150.
- Gil Rivera, María del Carmen y Guillermo Roquet García (1997). “La red CISE: sistema de información para el apoyo de formación docente”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 235-241.
- González, Luis (1997). “Las nuevas tendencias de pensamiento y sus implicaciones en la educación y la formación de docentes”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 40-46.
- Guillermo y Guillermo, Ma. Cecilia (1997). “Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes?”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 2 (16), pp. 59-68.
- Hernández, Julieta (1995). “Políticas institucionales de formación docente en la UNAM”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 43-77.
- Hernández H., Julieta y otros (1999). “Comparación de las políticas y acciones de la formación docente”, en E. Chehaybar (coord.) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU/Plaza y Valdés, pp. 48-77.
- Irizar, José Antonio y Antonio Mejía (1995). “Políticas educativas del estado mexicano en educación superior”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 19-29.

- Jara Arancibia, Carmen (1991). “La formación del personal docente en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 193-201.
- Jarillo, Edgar; Ma. Isabel Arbesú; Héctor Javier Delgadillo y María Elena Rodríguez (1997). “La influencia de la formación docente en la comprensión del sistema modular”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 286-290.
- Jiménez C., Cuahuteotlita (1995). “La formación docente en el Instituto Politécnico Nacional”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 241-266.
- Jiménez, María del Pilar (1997). “Historia de vida”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 291-295.
- López, Fidencio (1996). “Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 391-407.
- Mata, Margarita y Gabriela Delgado (1997). “Diagnóstico de las áreas de formación docente en escuelas y facultades de la UNAM: un estudio exploratorio”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 320-329.
- Mejía M., Antonio (1995). “La formación de docentes en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 167-177.
- Miguel A., Graciela y M. Sánchez (1995). “Políticas de formación docente en la Universidad Veracruzana”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 279-290.
- Miguel A., Graciela; José L. Dueñas, Heidi V. García y Gonzalo Nava (1999). “Exploración situacional de la formación docente”, en E. Chehaybar (coord.) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, México: CESU/Plaza y Valdés, pp. 79-95.
- Miguel, Graciela; Estela V. Mota y Reynaldo Castillo (1992). “Formación para la docencia. Laboratorios para la formación docente”, en *Reencuentro*, núm. 6, pp. 70-72.
- Morales A., Elvia *et al.* (1995). “Contexto institucional, políticas y acciones de formación docente”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 291-309.

- Morales A., Elvia y otros (1997). “Una interpretación de la formación docente en educación superior. Alcances y limitaciones en los centros de formación de la UNAM, IPN, UV y UAN”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 108-121.
- Morales A., Elvia *et al.* (1999). “Repensar la formación docente para transformar la práctica educativa. El caso de la Universidad Autónoma de Nayarit”, en *Investigar! Memoria del foro Treinta años de Universidad*, año 5, núms. 11 y 12, Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 102-107.
- Morán Oviedo, Porfirio (2001). *La problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de formación de profesores*, tesis de maestría, FFyL-UNAM.
- Padilla Arias, Alberto (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*, México: UAM-Xochimilco.
- Pasillas, M. A.; P. Ducoing y J. A. Serrano (1996). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en P. Ducoing y M. Landesmann (coords.) *Sujetos de la educación y formación de docentes*, México: COMIE, pp. 221-353.
- Rabell U., Ma. Trinidad; Germán Orozco M. y Rodolfo Rivera O. (1995). “Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 179-192.
- Rabell Urbiola, Ma. Trinidad (1997). “Una propuesta de formación docente. Hacia la profesionalización docente”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 367-373.
- Ramírez, José Luis (1999). “Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núms. 85-86, pp. 104-125. (www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-html/frm.htm):
- Reyes, Juan Ignacio, Jesús Reyes y Rosalía Díaz Barriga Martínez (1997). “Especialidad en docencia: categoría mínima para ingresar como profesor de educación media superior”, en *Omnia Variable posgrado* (UNAM), núms. 36-37, pp. 144-146.
- Ríos E., Maribel (1994). “Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala”, en *Perfiles Educativos*, núm. 63, pp. 16-22
- Rivera, María del Carmen; Eva Leticia Rodríguez y Otilia Valdez (1997). “Hacia la integración de un programa de formación de profesores”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 385-390.

- Rivera, T. María Cristina y Maribel Ríos E. (1995). “El proyecto de formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala”, en E. Chehaybar y M. Ríos (coords.) *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 211-240.
- Rojas Moreno, Ileana; Rosa María Sandoval Montaña y Margarita Vera Carreño (1997). “La formación docente en sistema abierto y a distancia en los niveles medio superior y superior”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 404-410.
- Rugarcía, Armando (1995). “Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes”, en *Sinéctica*, núm. 7, pp. 55-59.
- Rugarcía, Armando; Jorge Servín y Juan Sillero (1996). “Formación de profesores universitarios: una experiencia única y pertinente”, en *DIDAC*, núm. 28, pp. 31-35
- Sánchez Scott, Federico (1991). “Una propuesta de formación de profesores desde su propia perspectiva. El caso de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.) *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 131-137.
- Serrano, José Antonio (1997). “Tendencias de formación de docentes en la década de 1980-1990. El modelo de docencia”, en M. Magali Uribe (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas educativos núm. 5), México: CISE-UNAM, pp. 421-433.
- Tapia, Guadalupe y Jorge Méndez (1991). “Formación docente vía satélite: una experiencia”, en E. Chehaybar y O. Eusse (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias*. Col. Temas educativos núm. 2, México: CISE-UNAM, pp. 125-129.

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN Y PROCESOS INSTITUCIONALES (NORMALES Y UPN)

Catalina Inclán Espinosa*
Laura Mercado Marín**

INTRODUCCIÓN

En muchos sentidos la educación es hoy uno de los temas presentes en las agendas que pretenden explicar, tanto la dirección de los cambios que se deben producir en el mundo, como en la explicación del éxito o fracaso en el terreno de las economías del mercado. Lo que ocurre en este sector social, está fuertemente vinculado con la proyección que hace un país o una región en términos de su futuro. Si bien, existen varios temas que destacan en las diversas discusiones en torno a lo que sucede hoy con los sistemas educativos, lo que debería suceder y lo que debe evitarse, hay uno en especial que destaca por su permanente presencia en la agenda educativa: los docentes, su formación y desempeño. Prácticamente todos los diagnósticos, en los últimos años sobre los sistemas educativos, los consideran un tema pendiente y muchas de las acciones de cambio que se demandan de los sistemas educativos y de la escuela, consideran la actuación de los docentes en algún punto del proceso. Por esta razón lo que ocurra con esta

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

** Académica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

figura se convierte en un tema de interés e importancia, y así lo demuestra la gran variedad de estrategias o recomendaciones que tanto los macroorganismos de financiamiento y dirección definen como las estrategias que muchos gobiernos establecen en sus propios sistemas.

Para el caso de nuestro país, los avances en torno al conocimiento de esta figura no son muy amplios, de hecho en un material reciente sobre el tema se reconoce que aún no se tienen estudios particulares sobre el perfil profesional de los maestros de educación básica a nivel nacional.¹ Este documento analiza la situación de los docentes de nuestro país, también enumera algunas de las ya conocidas dificultades que rodean a la profesión docente, en particular nos interesa destacar las que se refieren a las instituciones formadoras de docentes, los problemas detectados tienen inicio desde el momento de la selección de aspirantes a estas instituciones, también se encuentran dificultades en la organización de su vida académica y el contacto con otras entidades de formación e investigación, así como en la renovación de su propia planta académica y las condiciones de su práctica.²

Este referente nos sitúa en una realidad en torno a las instituciones formadoras de docentes en nuestro país. Presentar un panorama sobre su vida académica, como lo es el que se refiere a la producción en investigación educativa en el periodo que analizamos, implica reconocer una realidad que no necesariamente beneficia o impulsa la producción analítica en el campo educativo, pero a pesar de ello, es posible enunciar experiencias destacadas.

En el momento actual se vive una dura tarea para debatir en torno a la formación docente, porque por una parte se considera a las reformas educativas la prioridad en el marco de la situación de política educativa, pero por otra parte se pretende que sea el docente quien desde su formación inicial y permanente haga frente a los desafíos educativos que la sociedad del conocimiento le plantean.

La formación docente está ligada estrechamente con los cambios provistos por las reformas, algunos de ellos han impactado claramente la forma en que se organizan los centros de formación, entre ellos las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional, como dos de los principales a nivel de la oferta pública.

La investigación en torno a los procesos institucionales y la formación van de la mano con las percepciones que los sujetos que trabajan en dichas

¹ OCDE (2004). *Atraer, formar y retener profesores de calidad. Reporte de la situación de México.*

² Ídem.

instituciones elaboran sobre la perspectiva del cambio y sus puestos de trabajo, desde los cuales toman decisiones y orientan la práctica.

El trabajo que se presenta a continuación, es producto de la inmersión en las producciones escritas de actores docentes que de alguna manera establecen sus argumentos en torno a para qué formar, hacia dónde se han dirigido los cambios y el mundo por-venir. Destaca el pronunciamiento por clarificar las orientaciones curriculares que privan en las instituciones, ya desde la tradición formadora en la práctica o bien, en relación con la formatividad en el sentido de formación permanente.

Se evidencia la necesidad clara de analizar los cambios hacia la obtención de mejoras en la calidad de la educación, planteamiento que ha sido difícil de definir conceptualmente, pero más aún, llevar a la práctica con la congruencia necesaria para que devengan cambios en la estructura orgánica de las instituciones formadoras y las necesidades de formación para la los profesores en formación inicial o en ejercicio profesional.

La formación docente es un tema complejo, que ha demostrado tener alta conflictividad, en el sentido de estar conscientes de la necesidad de modificar la forma en que se ha entendido el ejercicio de la enseñanza a lo largo de los siglos de existencia de los sistemas educativos, pero que a todas luces no es suficiente para enfrentar las demandas educativas del mundo actual.

La mayoría de los sistemas educativos se enfrentan con una serie de fuertes obstáculos para la profesionalización de los profesores. Los modelos de formación de profesores, las condiciones de empleo y de trabajo de la gran mayoría de los profesores, su inserción subordinada en la organización educativa, la calidad y orientación de su formación, la rigidez y uniformidad del currículo, son algunos elementos que resisten los posibles cambios.

Es indudable que abordar los problemas de los profesores como tema de decisión política tiene todas las características de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y sociedades. Se trata de temas cargados política e ideológicamente, con inmensas implicaciones financieras en casi cualquiera de los escenarios posibles y cuyas definiciones técnicas tradicionalmente han sido débiles y poco claras conceptualmente.

El tema incluye por sobre todas las cuestiones la responsabilidad del Estado en la problemática de la formación, pues supone decisiones que modifican el funcionamiento tradicional del sistema educativo, algunos de ellos son los relacionados con la calidad profesional de los docentes, con la formación permanente o el desarrollo profesional y con las condiciones de trabajo de los profesores.

En relación con la calidad de la educación, la problemática principal con la que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad, relativa a los profesores, es cómo mejorar su desempeño. Las decisiones involucradas para lograrlo se enmarcan en la tarea docente, que abarca toda la vida del ejercicio profesional de los profesores, incluyendo tanto la formación inicial como la permanente, cruzada por las condiciones de trabajo y la realidad de la gestión institucional.

Estos temas han sido y siguen siendo motivo de alta controversia y poco acuerdo, son elementos que tornan en un permanente desafío las distintas decisiones para la reforma de la formación docente como consecuencia de las características diferenciadas de los tipos, niveles e instituciones educativas, así como diferencias relacionadas con asignaturas de enseñanza, variables tales como edad, género y etapa de desarrollo profesional.

Este contexto obliga a la complejidad de estrategias para valorar la investigación generada en el subcampo, pero no soslaya la importancia de recalcar que la diversificación de la formación es una de las demandas específicas que surgen de cada contexto e institución educativa. Es común que esto genere tensión, que se expresa en la escasa posibilidad de unificar totalmente la producción en el subcampo, mas es posible advertir de su diversidad y complejidad.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

La formación de los profesores unida a su profesionalización y revalorización social, es un tema clave en el desarrollo de cualquier proyecto educativo. Este tema ha estado siempre presente en la definición de las políticas educativas. Coombs indicaba que los profesores, después de los estudiantes, constituyen el elemento más importante y crucial de un sistema educativo.³ Son también, en todos los aspectos, sus elementos más caros. En ese momento observaba que las instituciones de formación estaban descuidadas y recomendaba aumentar el número de profesores competentes y disponer de alumnos capacitados, además, consideraba la necesidad de vincular las instituciones de formación a la investigación. Unos años más tarde, Faure, hablaba de transformar la mentalidad y cualificaciones inhe-

³ Coombs, Philip Hall (1971). *La crisis mundial de la educación*, Barcelona: Península.

rentes de los profesores.⁴ En fechas más recientes, Delors, establece la esperanza que significa el personal docente y vuelve a apuntar sobre la importancia de su formación como uno de los elementos centrales del proyecto educativo futuro.⁵

La consideración sobre el papel de los docentes en el escenario de las políticas educativas es un hecho que también se ha reflejado en una gran cantidad de documentos que permanentemente expresan, desde diferentes lugares, la importancia de los docentes en la aplicación, puesta en marcha y desarrollo de proyectos educativos. Así se muestra por ejemplo en documentos tales como: *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2001), *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI* (CEPAL 2000), entre otros.

Es decir, por lo menos desde hace un buen tiempo y con cierta insistencia en los últimos años, los maestros se han transformado en uno de los temas preferidos de la opinión pública y han formado parte de diversas investigaciones en educación. Entre los temas pendientes se encuentra el deterioro progresivo de su salario, de sus condiciones de vida y de su trabajo. Si bien la formación docente se ha considerado como una de las actividades fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación, se ha cristalizado muchas veces en la práctica de formas escolarizadas con escasa resonancia en su profesionalización, esta última se ha transformado en uno de los temas más polémicos. En este sentido la incursión de la investigación en el espacio de las instituciones de formación docente responde en algún sentido a los cambios de la profesionalización docente. Visto así, y vinculado con la mirada que desde las políticas educativas establecen, es posible armar explicaciones sobre el lugar que le corresponde a la investigación realizada en estas instituciones, sus temas, condiciones de desarrollo y productos.

SITUACIÓN DEL SUBCAMPO Y FORMAS DE TRABAJO

Dar cuenta de lo que sucede en un campo temático de investigación, es una tarea compleja; implica, desde luego, una serie de arbitrarios, recortes y toma de decisiones; también obliga a establecer definiciones y acuerdos básicos de lo que consistirá dicha tarea. La experiencia que ha significado

⁴ Faure, Edgar. *Aprender a ser: La educación del futuro*, Madrid: Alianza.

⁵ Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid: UNESCO/Santillana.

la elaboración de otros estados de conocimiento ha dejado como lección que, si bien, debe existir una serie de acuerdos básicos y generales para los diferentes campos de conocimiento en los que se ha desagregado la producción en educación en nuestro país, también ha hecho evidente que cada campo de conocimiento está determinado por una serie de particularidades que le dan sentido y razón de ser, y que quienes producen, o se dedican a él, aceptan, asumen o se identifican; de tal forma que es posible apreciar dinámicas internas a cada campo, que entre sí, son distintas y se desarrollan con formas discursivas, referentes conceptuales, lógicas de razonamiento, formas de pensamiento y hasta perspectivas metodológicas particulares.

En el caso que nos ocupa, hemos dado cuenta de lo que sucede en el subcampo denominado procesos institucionales y formación, a través de tres delimitaciones que sitúan el trabajo en el conjunto de los estados de conocimiento: conceptual, que se refiere directamente a lo producido conceptualmente del vínculo procesos institucionales y formación; espacial, que se refiere a la producción conceptual realizada en las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional y, finalmente, la delimitación temporal, que sitúa la producción conceptual en las instituciones que se ha realizado durante el periodo 1992-2002.

Los materiales que han nutrido este estado del conocimiento, provienen básicamente de una convocatoria de parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que solicitó, a través de los coordinadores del campo, a diferentes instituciones educativas y centros de investigación del país, los trabajos que se hubieran realizado sobre los temas que ocupan al campo en el periodo que corresponde al estado del conocimiento. La respuesta a esta solicitud fue muy heterogénea y no es posible efectuar un juicio claro de lo que esto significa, en cuyo caso, es necesario dibujar varias hipótesis al respecto. A pesar de esto se cuenta con una serie de trabajos que fueron recuperados a través de la vía antes mencionada y de los vínculos institucionales que tienen los diferentes miembros que participaron en el campo; de forma tal que esta relación permitió que se ubicaran con cierta facilidad materiales básicos para trabajar el estado de conocimiento. Además, con la ayuda de prestadores de servicio social, ayudantes de investigación y de los propios participantes del campo, fueron consultados bancos de datos, índices de revistas, además de catálogos de bibliotecas y de editoriales nacionales. El material recuperado, en algunas ocasiones, fue clasificado por quien lo localizaba en cada uno de los subcampos, después de una revisión se aceptaba temáticamente o, en caso de que no correspondiera a la temática analizada, se destinaba a otro subcampo. Así, en

nuestro caso, recibimos materiales que después de su revisión destinamos a otros subcampos de trabajo, asimismo, recibimos de otros, materiales que se apreciaba nutrían nuestra revisión. Posteriormente recibimos indicaciones sobre las características de los materiales que debían considerarse pertinentes para su incorporación al estado de conocimiento. Estas indicaciones precisaban que se revisarían trabajos cuya estructura respondiera a avances teóricos, conceptuales o metodológicos sobre la temática. En este sentido, quedarían al margen materiales que tuvieran la estructura de proyectos de investigación (al menos que hubiera forma de rastrear si fueron llevados a cabo y recuperar sus resultados), artículos de difusión que expresaran opiniones sin referencias teóricas o conceptuales y entrevistas. Si bien, desde un inicio fueron recibidos muchos materiales, éstos se fueron reduciendo con las decisiones tomadas para analizar el campo. Esta primera clasificación obligó a reclasificar nuevamente los materiales y reconsiderar en algunos casos los criterios definidos en un inicio. En nuestro caso llamaban la atención dos hechos en particular: el primero se refería al número de materiales que se presentaban como proyectos de investigación y a los que se clasificaron como materiales de difusión y/o artículos de opinión. Para el primer caso, no era posible rastrear si habían pasado de proyectos de investigación y se habían aplicado y cuál había sido su destino y resultados. En el segundo caso, llamaba la atención que los materiales provenían de pequeñas publicaciones de circulación restringida o local, cuyos autores se identificaban como maestros con experiencia en la docencia en sus respectivas entidades, es decir, maestros cuya autoridad en la materia la daba la antigüedad en la docencia y la formación de generaciones de niños y maestros. Posteriormente regresaremos a estos dos casos que en particular llamaron nuestra atención y que consideramos un buen ejemplo que nos permite dar cuenta de la particularidad que caracteriza este subcampo de conocimiento.

Una de las características esenciales que se denota en el subcampo es que las producciones giran en torno a dos circuitos; el primero alrededor de la investigación global sobre la formación de docentes y otro, de mayor especificidad, en función de las prácticas concretas y de los problemas que se enfrentan en las prácticas. Este segundo circuito es el más amplio de la producción, está concentrado básicamente en material que se desarrolla por los propios docentes, de tal forma que se aprecia una amplia gama de temáticas cuyo interés es sin duda problematizar su práctica y las condiciones de vida institucional, además de sus hallazgos vinculados con el ejercicio docente. El primer circuito está integrado por investigaciones cuya forma y características, es distinta a la anterior.

Se discutieron varias opciones de clasificación u organización del material de este subcampo; se consideraron las posibilidades de cada una de ellas y la potencialidad que daban para trabajar el material. Encontramos dificultades para hacer un “recorte” o selección de los materiales, siempre concientes de la violencia ejercida con la producción recuperada, pero también aceptando que solamente a través de una organización conceptual, sería posible dar cuenta de lo producido en este subcampo. En este sentido, es necesario aclarar, que al igual que cualquier otra estructura conceptual y analítica es posible intentar o aplicar muchas otras formas de organización y de análisis; en nuestro caso, consideramos que la que se presenta nos permitía analizar lo que sucede en el campo, es decir, presentar el mapa temático y analítico que se ha realizado en torno a este tema, al mismo tiempo que, ofrecía posibilidades de entender las razones de tal situación, razones que se fueron armando en el proceso de análisis de los textos.

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS

Un primer punto de trabajo se refirió a la inclusión de documentos que referían a la formación, como acción dirigida a modificar a otros por la vía de la intervención educativa, tanto de instituciones de educación normal como de la Universidad Pedagógica Nacional, considerando que la intención formadora incidía en maestros de educación básica en formación docente y en servicio en el sistema educativo. Además en ambos casos se hacen reflexiones que permiten valorar las experiencias y reflexiones en torno a los procesos institucionales y la formación.

En segundo término se abordó la problemática que plantea el detectar trabajos con diferentes niveles de análisis en el rigor metodológico requerido en toda investigación educativa, pues existen diversas producciones en distintos tipos de publicación, que incluyen ensayos, análisis de experiencias en el aula con diferente grado de reflexión y análisis. Sin embargo esto también da cuenta de la variedad de trabajos que en este subcampo en particular caracterizan la producción y que no pueden soslayarse; son parte de su caracterización.

Para organizar la información, se siguieron las siguientes actividades:

- 1) Elaborar las fichas de identificación de cada uno de los materiales. Éste fue un trabajo laborioso de amplia duración, que implicó la lectura directa de cada uno de los textos.

- 2) Agrupación de acuerdo con su tipo (libro, tesis, artículo de revista, reporte de investigación, ponencia publicada, etcétera) y las características generales que en ellos se encontraban, con el fin de iniciar un primer intento de clasificación de los materiales.
- 3) Elaboración de una primera guía de análisis, lo que arrojó una amplia gama de posibilidades de organización.
- 4) Distinción de los trabajos que abordaban específicamente el tema de formación docente en la educación normal y la Universidad Pedagógica Nacional.
- 5) Definir un marco interpretativo desde el cual se ubicarían los temas centrales y que permitiera construir una reflexión analítica del subcampo.

Cada uno de los trabajos seleccionados permitió la caracterización del estado de conocimiento en el subcampo, en la temporalidad especificada, recuperando los conceptos y categorías empleadas, la metodología de investigación y los resultados o aportes para la discusión de los principales tópicos, para lo cual se plantearon elementos interpretativos que a continuación se expresan.

ELEMENTOS DE INTERPRETACIÓN DE LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO

Instituciones y sujetos

Explicar la existencia de este subcampo obliga a precisar los términos de su constitución. De entrada el mismo subcampo procesos institucionales y formación alude al vínculo que se establece entre la institución y la formación. Al respecto podemos decir citando a Clauss Offe quien considera que: “Las instituciones poseen siempre la doble naturaleza de posibilitar la acción colectiva, por un lado, y tornar imposibles determinadas formas de acción por el otro”. El principio de las reglas del juego o reglas constitucionales siempre es tal que posibilitan una determinada acción mediante la cual, a su vez, se excluye otra. La fuerza de gravedad ofrece una buena analogía: sin ella no podríamos caminar, pero precisamente porque existe no podemos volar.⁶

⁶ Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Es decir, en el caso de la formación de los docentes referirse al ámbito en el cual se forman, es referirse inevitablemente a los espacios institucionales que organizan, estructuran y determinan los procesos de formación y la vida académica. El análisis del problema institucional es complejo y, en general, constituye un campo de difícil percepción. Varios de sus referentes son muy visibles: universidades, escuelas normales, institutos de profesorado. Sin embargo la constitución de un campo que articule estos referentes en una unidad conceptual sobre la cual se desarrollen estudios globales es poco frecuente.⁷

Desde Lourau y Lapassade la institución se define como: “la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales”.⁸ Estos autores pretenden explicar los factores que traspasan a las instituciones a través de la relación que se establece entre lo que llaman lo instituido y lo instituyente. Este enfoque ha sido en nuestro país uno de los referentes centrales más recurridos cuando se alude a la dimensión institucional. Lo más significativo de esta perspectiva es el hecho de establecer las acciones que se establecen entre lo instituido y la respuesta de los participantes a las tareas que se generan. Si bien un enfoque de este tipo, estableció un esquema determinista, no podemos negar que abrió muchas posibilidades de entender la acción de los sujetos a través de considerar lo que ocurre al interior de las instituciones. Así, en el caso de la formación todos los sujetos involucrados establecen vínculos particulares entre su acción y las condiciones formas o mecanismos que constituyen la vida de la institución. En este sentido, la institución opera con el doble eje que posibilita e impide al mismo tiempo.

Existen otros enfoques que han incorporado nuevos aspectos sobre el lugar que ocupa la institución en la conformación y visión de los sujetos; podemos destacar el planteado por Käs, quien advierte de los factores psíquicos que despliega el sujeto en virtud de relacionarse con la institución. Al respecto afirma que la institución remite a relaciones de objetos idealizados, a través de los cuales se experimenta dependencia en las identificaciones imaginarias y simbólicas que mantienen armada la cadena institucional y la trama de pertenencia del sujeto; el cual se ve enfrentado con el origen y la imagen del pasado [...] se ve apresado por el lenguaje de la

⁷ *Ibíd.*, p. 78.

⁸ Lapassade, G. y Lourau, R. (1974). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia, pp. 198-199.

tribu y sufre por no hacer reconocer en él su propio lenguaje; la singularidad de su palabra.⁹ Desde esta óptica la institución es analizada por las reacciones que desencadena en las estructuras psíquicas de los sujetos, quienes actúan desde sus propias representaciones elaboradas en el contexto institucional. Algunas de estas reacciones son producto de la dificultad de pensar aquello que en parte, le piensa y le habla, pues la institución le precede, le sitúa y le inscribe en sus vínculos y sus discursos.¹⁰

Desde esta postura, el sujeto es parte interviniente¹¹ y constituyente de la institución, es parte del sistema de vinculación, en el que se requiere el abandono de la ilusión monocentrista para aceptar que una parte del sujeto no le pertenece en propiedad y a la vez aceptar que es parte de la institución que le constituye. A la vez que este enfoque reivindica al sujeto y su acción al interior de las instituciones, permite anudar otros problemas relativos a la producción de su discurso, el cual, es parte de lo instituido y del deseo instituyente.

También es necesario plantear que la institución es, antes que nada, una formación de la sociedad y la cultura; es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros; se inscribe en la permanencia.¹² En ello consiste en gran medida la dificultad de pensar en la institución y en los procesos que se encadenan con la formación de docentes, pues los sujetos que laboran en cada espacio institucional refieren, de acuerdo a su subjetividad, lo que acontece; ya sea lo determinado o lo posible de cambiar, lo cual alude también a la representación que se haya construido sobre la institución, de acuerdo con el discurso predominante y con la capacidad de análisis o de pensar la institución. Pues la institución provee de una 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 –en cierta medida– la identidad.

En el ámbito de la formación de docentes, la representación común que se tiene de las escuelas normales, por su pasado y su posible transfor-

⁹ Kâes, René. (1998). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, en Kâes, R. et al. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, México: Paidós, p. 15.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 17.

¹¹ Interviniente en el sentido de actuar e intervenir en los procesos institucionales y en la formación.

¹² *Ibíd.*, p. 22.

mación, permite visualizar una construcción identitaria¹³ en la solidez del magisterio mexicano de antaño, antes de las reformas educativas recientes; ante las cuales, se ha visto amenazada la identidad del maestro, al anteponérsele la figura del investigador. De ello dan cuenta numerosos trabajos que mencionan la figura del docente como menos valorado para ejercer el trabajo de manera adecuada, ante lo cual se generan hipótesis y teorías sobre la posible universitación o hacia la crisis del normalismo (Medina, 2000).

Algunos autores han considerado que es a partir de lo que se ha denominado la crisis de la modernidad que se ha provocado un fuerte cambio en las instituciones, de tal manera que la relación práctica con las mismas se “desacralicen” y “resacralicen” incesantemente. Emergen en ese sentido atisbos de creación, en ocasiones sostenidos por lo imaginario utópico y otras por la parálisis de pensamiento, así como también los ataques hacia la innovación o confusión respecto de los procesos de reforma.

Sobre la identidad del profesor, del formador de profesores y de los estudiantes en formación, son motivo de análisis en este subcampo, porque son ellos quienes buscan diferenciarse y asirse de modelos identificatorios en constante modificación y, se remiten a modelos de generaciones de antaño para ser lo que en la actualidad se les pide que sean.

En ese difícil recorrido de la profesión y la formación docente, tal vez se haya descubierto que hemos estado oscilando entre dos ilusiones y que nos hemos esforzado por inscribirlas en la historia. La primera es que la institución (instituciones formadoras de docentes) está hecha para cada uno de nosotros personalmente; la segunda es que es propiedad de un amo anónimo y mudo. Descubrir entonces a la institución, en donde se juega la identidad profesional y personal de los sujetos, implica a la vez confundirse en la comunidad y a la vez diferenciarse de ella.

Por lo anterior es que en este subcampo pudo recuperarse en varios trabajos el interés por hablar de la institución (escuela normal) como un espacio instituido, con requiebres importantes que hacen silenciar la voz de los docentes, quienes manifiestan de diversas formas la necesidad de fortalecer la acción del profesor, la autonomización de sus actividades académicas para convertirse en instituciones de educación superior, como se hubiera planteado en la década de los ochenta, pero cuyo reclamo existe desde varias décadas atrás y que requiere de un análisis minu-

¹³ Se considera que la construcción identitaria es un proceso nunca acabado y que permite a los sujetos definir cuál es su posición en torno a los otros y encontrar un sentido de pertenencia respecto al grupo profesional.

cioso en relación con los procesos que lo han obstaculizado durante la reciente década.

Las instituciones de formación docente. Una mirada a la historia

Si son las instituciones parte medular de la vida de los sujetos, si intervienen en las formas que adquiere la identidad, si al mismo tiempo permiten y determinan pero también impiden, entonces es importante anotar, para entenderlas y explicar lo que sucede en su interior y de qué manera se constituyen al paso del tiempo.

La formación de docentes en las dos instituciones a las que se refiere este subcampo, las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional, adquiere formas singulares y específicas, de acuerdo con la organización académica con la que cuentan ambas, sus condiciones históricas y políticas, además de las iniciativas producidas por los diferentes grupos de dirección que han abanderado los proyectos académicos.

En el caso de la educación normal, se aprecia un estrecho nexo entre las disposiciones planteadas para este nivel educativo en la década de los ochenta, es decir la implantación del plan de estudios 1984,¹⁴ en el que se incluye la propuesta de formar docentes-investigadores y su impacto en las condiciones institucionales de vida académica, sobre este tema el estado de conocimiento anterior registra diferentes análisis que han dado cuenta de esta situación y su impacto en la formación de profesores y la educación básica en nuestro país.

La iniciativa anterior impacta en la formación docente, al plantear la necesidad de definir la función específica de la formación de docentes para los ámbitos de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física), vinculada con el ejercicio de la investigación. La ubicación de áreas de investigación en estas instituciones, exigió la necesidad de acudir a enfoques que permitieran incorporar la formación a redes universitarias, lo que impactó directamente, según

¹⁴ El 20 de enero de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de “fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior”. Para ello se planteó la necesidad de formular nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como su antecedente académico. Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: CIDE, p. 156.

Medina Melgarejo (2000) en la identidad profesional e incorporó lo que llama universitación de la formación normalista.

La iniciativa o propuesta de la generación de profesores-investigadores fue polémica y asumida con distancia y hasta resistencia por los profesores que se desempeñaban en las instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, la fuerza que significaba la profesionalización de la docencia, tanto desde el plano político, como desde la dimensión institucional y académica fue tan fuerte que terminó asumida como una tarea necesaria para la reflexión de la práctica docente y para la producción de nuevas formas de enseñar. Para **Margarita Noriega (1995:40)**, “la inercia burocrática que ya traían consigo las instituciones de formación del magisterio, la pobreza de los recursos materiales y de infraestructura y la ausencia de un proyecto articulado que modificara las condiciones rutinarias de la vida de las normales paralizaron al mismo tiempo que determinaron la vida académica”. La nueva función que debían cubrir las normales para ser consideradas instituciones de educación superior: investigación, difusión y extensión, poco pudieron desarrollarse. Si bien la misma autora reconoce que en algunos casos fue posible articular proyectos académicos, también indica que una golondrina no hace la primavera y, en general, estas ocasiones fueron aisladas y no obedecieron a una política académica que impulsara acciones suficientes y adecuadas (1995:40).

Habría que recordar que si bien desde los cuarenta, el SNTE Y LA SEP intentaron profesionalizar la docencia a través de otorgarle a la profesión el mismo rango que el resto de las carreras universitarias, lo que implicaba elevar el requisito de ingreso, además de discutir una propuesta de formación más amplia, esta decisión por diversos motivos, no necesariamente académicos, sino básicamente políticos según Alberto Arnaut, se aplazó una y otra vez por más de cuarenta años.¹⁵

Además de las razones político-gremiales que han decidido el camino de la formación del magisterio nacional también y prácticamente de la mano, se encuentran las acciones definidas en materia de política educativa que han diagnosticado en muchos momentos, las condiciones necesarias para establecer parámetros de calidad educativa. Entre éstas, destaca el papel que se le otorga al personal docente.

Así en este sentido, en 1978 en plena reforma en torno a la calidad de la enseñanza primaria, se funda la Universidad Pedagógica Nacional. Desde su creación esta institución ha causado gran controversia; en sus inicios

¹⁵ Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.

se consideró un organismo con programas escolarizados, además de un centro masivo de nivelación de maestros mediante las unidades de educación a distancia.¹⁶ Hoy en día, para algunos analistas de la educación en nuestro país, continúa desatando polémica en torno a su razón de ser y su eficacia.

Con el establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, nuevamente se pone en la mesa de discusión el asunto siempre pendiente de las demandas centrales y permanentes del gremio docente, en particular las que se refieren a la revaloración social de su actividad y de sus condiciones laborales.

En la segunda parte de la década de los noventa, a través del programa para la Transformación de las escuelas normales, se modificó el plan de estudios para las licenciaturas en educación primaria, preescolar y secundaria. Además, se implantó el de la licenciatura en educación física (2002) y se encuentra en elaboración el de educación especial. Los cambios producidos han sido motivo de seguimiento en algunas investigaciones (**Mercado Ruth, 2000**).

La política de profesionalización de los maestros se enfrenta con varios retos, hemos tratado de perfilar algunos de los momentos más significativos de esta situación. Consideramos que cualquier intento de entender qué sucede en torno a la formación en las instituciones involucradas con el ejercicio docente, exigen recordar este panorama que ha definido y delimitado a la profesión, su ejercicio profesional y sus condiciones de vida académica, entre las que se encuentra por supuesto la que se refiere a la producción y/o reflexión de conocimientos, es decir, al ámbito de la investigación en educación.

Tras los límites o alcances que han tenido y hoy enfrentan los programas de profesionalización del magisterio se encuentra una serie de contradicciones de origen entre la cantidad y la calidad, entre la necesidad de expansión y el imperativo del mejoramiento de los servicios educativos, entre el mejoramiento profesional y el económico del magisterio, y entre proyectos que no siempre han coincidido, en donde en algunas ocasiones parece entorpecer la acción más que alentar el cambio.¹⁷

Definitivamente, para el caso de las instituciones de formación de docentes, las condiciones institucionales y las políticas que han definido su perfil y desarrollo son dos de los factores que nos permiten entender su vida

¹⁶ *Ibíd.*, p. 168.

¹⁷ Por ejemplo, Arnaut, ha documentado de manera muy puntual el papel que ha desempeñado el SNTE, pero también es posible articular otras influencias.

académica. En nuestro caso esto es importante en la medida en que los temas de investigación reconocen esta situación a través de la producción en este subcampo. Para dar cuenta de lo que sucede en torno a la producción en investigación en este subcampo es necesario considerar algunos elementos en relación con la formación en investigación.

La formación en investigación. Situación y posibilidades

En la década de los noventa y principios del siglo XXI, los trabajos producidos por diferentes investigadores y maestros plantean la disyuntiva de formar para la investigación, sin haber sido formados en esa tarea, cuestión que abre una necesidad institucional en ese sentido y que aún hoy en día continúa siendo un tema no acabado, ni suficientemente discutido en el ámbito de la formación docente en las escuelas normales.

La formación en la investigación o de investigadores no se improvisa, requiere tiempo y sobre todo de compartir saberes prácticos entre los investigadores experimentados y quienes deciden emprender esa tarea. Al respecto afirma Sánchez Puentes: “no hay nada más alejado de la formación de investigadores que las prisas burocráticas. En este caso hay que insistir en que el investigador no se improvisa; no es el resultado de un paquete de cursos y seminarios de metodología, de epistemología, ni de técnicas de investigación científica. No hay investigadores por decreto ni por nombramiento”.¹⁸

Lo anterior permite valorar que la iniciativa curricular y el consecuente cambio organizacional en las instituciones de educación normal, que llegaron sin un soporte suficiente para que los académicos que allí trabajan pudieran asimilar la perspectiva de formación propuesta. A pesar de esfuerzos importantes para la actualización y profesionalización de los docentes de educación normal, no se encontró una producción consistente, en buena medida porque “la aplicación de la reforma de 1984 no tuvo las bases institucionales suficientes que apoyaran su éxito [...] se creó un conflicto entre lo tradicional y lo nuevo; ante la reforma las escuelas normales se encontraron sin experiencia, sin recursos y entrenamiento para iniciar actividades”.¹⁹ A esta cuestión habría que agregar que la diversidad

¹⁸ Sánchez Puentes, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, p. 10.

¹⁹ Barba, B. y Zorrilla, M. (1994). “La educación normal en Aguascalientes”, *Universidad Futura*, núm. 16, nov-dic., 1994, pp. 38-49.

de instituciones de educación normal, con el peso de cada tradición particular y la falta de coordinación ha prevalecido sobre las metas de los programas educacionales, y más aún, la reforma contribuyó a hacer notorios los límites previos del trabajo institucional, mostró los problemas estructurales y operativos de las escuelas, entre los que se puede mencionar el centralismo, cuyo efecto negativo es el desentendimiento de los docentes, y la resistencia al cambio.²⁰

En ese sentido, los trabajos analizados en este periodo dan cuenta de la necesidad de valorar la pertinencia de explicar los elementos del modelo pedagógico de formación de docentes, en el que se aspire a la transformación permanente, que reconozca también a la formación como un hecho social e históricamente determinado, en el que los procesos de reconocimiento del saber del maestro, haciendo uso de los cuerpos teóricos, permitan esclarecer la relación pedagógica y potenciarla, con el fin de que la labor docente sea más efectiva en términos de consecuencias sociales.²¹

La situación institucional que priva en las escuelas normales no ha cambiado de fondo, es decir la estructura y políticas educativas que la rigen continúan con un modelo centrado en la enseñanza, más que en la investigación o en la difusión, situación que provoca la ausencia de producciones de investigación más consistentes o numerosas. La mayoría de trabajos que se presentan aluden a los problemas que los docentes de las escuelas normales enfrentan en la práctica docente, relacionados con el desarrollo curricular y los problemas derivados de la población estudiantil que atienden (principalmente jóvenes de clases medias y bajas, de otras carreras o rechazados de otras instituciones de educación superior). La presencia de factores y procesos institucionales tiene nexo con las características de admisión y atención de los estudiantes que en ella cursan las licenciaturas, además de que no se ha encontrado un apoyo suficiente para emprender nuevas formas para transformar la práctica de enseñanza en estas instituciones.

Se podría afirmar que la necesidad de analizar a fondo los aspectos normativos, de planeación y organizativos en las escuelas normales es prioritario, con el fin de valorar los factores instituidos y las fuerzas que se ejercen en la dinámica de estas instituciones de formación docente, pues existen correlación de fuerzas entre los distintos actores que aparecen rela-

²⁰ Ídem.

²¹ Sánchez Arias, S. (1996). "Formación profesional de docentes", *Educativa* (Centro de Documentación Educativa- ISCEEM), núm. 7, mayo, pp. 73-80.

cionados con intereses del Estado y del propio gremio, personales o de clase, que se traducen en relaciones de verticalidad en las instituciones.²²

La investigación en educación en las normales y la UPN

En 1996 se efectuó una evaluación de la investigación educativa en la UPN. Este ejercicio comprendía a los investigadores y a las condiciones institucionales en que se realiza la investigación. La evaluación abarcó al personal adscrito a las direcciones de Investigación y de Docencia. Se consideraría como investigación educativa tanto proyectos experimentales como otros varios géneros de productos: investigaciones con enfoques disciplinares y metodológicos diferentes, ensayos filosóficos y teóricos, y diagnósticos de diverso tipo, además de otro conjunto de productos estrechamente relacionados con la práctica docente o con la organización de la educación, llamados “productos de desarrollo educativo”.²³

Para apreciar la calidad de la investigación, en el estudio antes mencionado, se valoró: *a)* relevancia y originalidad del tema, *b)* rigor en el desarrollo del trabajo, *c)* capacidad teórica analítica para plantear hipótesis, probarlas e interpretarlas, *d)* redacción y presentación. Además se valoraron los perfiles del personal en investigación. Entre los resultados se encuentra: dispersión en las líneas de trabajo, población que tiende a envejecer, con poca experiencia en investigación, categorías académicas altas frente a grados académicos bajos, predominio de proyectos individuales, productividad baja en el sentido que “si se calcularan los promedios de producción por investigador en cada género, y se compararan con los promedios de otras instituciones, la UPN arrojaría un saldo muy desfavorable”.²⁴ Para el caso de los productos de desarrollo educativo, destacan las antologías, los planes y programas de estudio y los libros de texto; si bien se acepta que son auxiliares didácticos útiles subsisten dudas sobre el valor de estos productos. Este universo de investigadores se califica a través de una clasificación que va desde muy bueno, con perspectivas de desarrollo, hasta con perspectivas de desarrollo sujeto a algunas condiciones.

²² Peña Sánchez, J. y Durán Aguilar (1996). “La actividad académica de las instituciones de formación docente en el contexto de la política de modernización educativa”, en *Crisis y modernización educativa*, Tlaxcala: UPN-unidad 291, pp. 74-105.

²³ Latapí, Pablo; Justa Ezpeleta, Margarita Gómez y Felipe Martínez (1997). “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”, *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XIX, núm. 78.

²⁴ *Ibíd.*, p. 9.

La evaluación también consideró las condiciones institucionales del funcionamiento del Área de Investigación y ofrece recomendaciones de política institucional como aspectos que se deben atender para que la UPN ocupe el “lugar que le corresponde en el conjunto nacional de la investigación educativa”.²⁵ Las recomendaciones se presentan de la siguiente forma: que se definan las características específicas que debe tener la investigación por realizar en la institución, además de una adecuada dirección, firme y efectiva, con liderazgo y capacidad “el personal que dirija el área de investigación debe estar convencido de que el proceso de construcción de la capacidad de investigación no se da automáticamente; supone una esmerada atención a la formación de los investigadores, perseverancia, rigor, reglas claras de funcionamiento, apoyos y estímulos adecuados, visión a largo plazo e interlocutores estimulantes”.²⁶ También se presentan recomendaciones sobre la organización de la investigación, en el sentido de que no basta formar investigadores individuales sino que es necesario también crear un andamiaje institucional adecuado para realizar investigación.

Ejercicios de evaluación como el realizado a la UPN, nos permiten apreciar un perfil de las características de la investigación en esta institución, si bien es un ejercicio complejo, generalmente, como lo mencionan los autores, las producciones no suelen ser difundidas, pero tampoco suelen ser atendidas y discutidas en las comunidades. En nuestro caso consideramos que la revisión del subcampo, debía considerar este ejercicio de evaluación realizado en 1996, en la medida en que nos permite apreciar un trabajo serio y con rigor sobre las condiciones de realización de la investigación, como parámetro para comprender la producción realizada en el periodo revisado.

Para el caso de las escuelas normales, no tenemos conocimiento ni registro de un ejercicio de evaluación similar al realizado en la Universidad Pedagógica. Evidentemente las características institucionales de las escuelas normales son distintas a las de la UPN. Sin embargo, se ha localizado un material que presenta un panorama sobre la problemática que implicó el proceso de reforma federal 1983-1985, que incorporó a las normales a las instituciones de educación superior del país y les planteó la necesidad de cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión.²⁷ Según

²⁵ *Ibíd.*, p. 13.

²⁶ *Ibíd.*, p.14.

²⁷ Cabello Bonilla, Víctor (1994). “Formación de investigadores en las normales del Estado de México”, *Perfiles Educativos*, núm. 65, México, pp. 24-30.

el autor, para la experiencia normalista esta situación implicó dos problemas clave: *a)* confortar una concepción de plan de estudios con una fuerte tendencia humanista y *b)* articular una formación integral de los profesores para realizar investigación. Para el Estado de México a pesar de esfuerzos realizados el “problema de la formación para la investigación, se mantiene como un ámbito no resuelto institucionalmente, lo que no ha impedido que de manera individual y/o aislada algunos docentes realicen investigación educativa”.²⁸ Sin embargo, los mayores obstáculos para realizar investigaciones en estas instituciones provienen de la ausencia de presupuesto para las actividades de investigación, la formación del personal en estas tareas, la dificultad para construir una tradición en investigación. Un panorama de la investigación educativa realizado en 1991 reporta entre los rasgos de los trabajos registrados lo siguiente: tienden a ser individuales, los problemas abordados se reducen a la situación áulica, desarticulados de la visión institucional, desligados del sistema educativo, la filosofía y la política educativa. Las características de los productos que se registran son resúmenes, compilaciones, planes de trabajo, antologías, proyectos de investigación, informes escolares y ponencias. La evaluación citada por el autor considera que hay una ausencia de trabajo académico y una confusión teórico-metodológica alrededor de lo que significa la investigación educativa. Según el autor, la incorporación de la investigación en las normales pasó por alto los rasgos estructurales de la práctica profesional del profesor normalista omitiendo los rasgos, ritos y formas de quehacer de los profesores cuyo valor y utilidad son propios de una cultura académico-política del profesor normalista. En este sentido se considera importante reconocer los antecedentes formativos, infraestructura y grado de experiencia de los profesores normalistas que tienen como responsabilidad institucional la investigación. Los resultados indican que quienes son responsables de las áreas de investigación cuentan con nivel de licenciatura, egresados de un plan de estudios donde la investigación no era considerada como elemento de formación, su experiencia en investigación es muy corta frente a su experiencia en servicio. El autor considera que la formación de recursos humanos para la investigación “demanda paciencia y claridad en cuanto a los objetivos y propósitos [...] infraestructura técnica y tecnológica [...] el desarrollo de políticas institucionales de apoyo, evaluación de prioridades [...] mayor publicación de los productos y una evaluación estructural de la figura de investigador normalista”.²⁹

²⁸ *Ibíd.*, p. 26.

²⁹ *Ibíd.*, p. 29.

A pesar de que ambos materiales tienen naturaleza y alcances distintos, coinciden en apreciar que la investigación en las dos instituciones presenta dificultades y requiere una serie de medidas institucionales, organizativas y académicas que necesitan ser atendidas. Consideramos que es posible apreciar las dificultades que ha tenido la realización de la investigación en estos dos espacios institucionales, situación que se ve reflejada en la producción que se ubica en este subcampo de conocimiento.

Tal como lo habíamos anotado en un inicio, organizar los materiales recuperados para el subcampo en ejes temáticos, requirió incorporar para su análisis los elementos institucionales que definen la producción en este subcampo, mismos que están presentes en todo momento en los resultados que se presentan y son difundidos. Las categorías que surgen del análisis efectuado son: formación y vida institucional; formación e investigación educativa y análisis de experiencias de formación.

LA FORMACIÓN Y LOS PROCESOS INSTITUCIONALES: LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO

Cuando inició el trabajo de revisión de los materiales que corresponden a este subcampo, encontramos que el tema de la formación venía acompañado de preocupaciones específicas que se podían organizar en torno a tres ejes o categorías de análisis, las que a su vez integrarían varios temas más. Antes de iniciar con la argumentación en torno a esta organización analítica consideramos importante, enunciar algunos aspectos que nos parecen centrales en torno al concepto de formación.

La acción de los sujetos en su quehacer cotidiano es expresada a través de discurso y palabra; estos discursos recorren la vida institucional y la traspasan a través de la investigación, los proyectos de trabajo, además de otras manifestaciones que existen para comunicar inquietudes, compartir reflexiones o transmitir mensajes. Es importante anotar que estas formas han adquirido legitimidad como maneras académicas de difusión de la producción en un campo o tema de investigación.

Las formas que adquieren los discursos son múltiples y variadas, permiten acercamientos a los procesos, es decir a momentos de intervención situados, a la luz de un análisis, enmarcado por un contexto, un marco de relaciones macro y microsociales que permiten valorar niveles de análisis, dimensiones, niveles de aproximación a la construcción social de la realidad cotidiana. Los sujetos que participan en procesos de formación son autores y actores de procesos institucionales, pues a través de ellos se plasma la idea de formación, de formador o de formar-se.

La formación es una noción también en construcción, que puede aludir a diferentes concepciones, dependiendo del lugar o de la intención de quien la utilice. Para efectos de este trabajo la formación es recuperada como una dimensión humana, a través de la cual el hombre puede decidir y actuar sobre su propia evolución y por la cual representa posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo, en el tiempo y en espacio socio-histórico. La formación es un término vivo, su sentido o razón de ser está estrechamente vinculado con el sujeto, sus aspiraciones y el sentido de su vida y de la vida en el mundo.³⁰ La formación en ese sentido permite activar la reflexión del hombre sobre su intención o proyecto formativo para alcanzar un desarrollo: “donde el sentido cobra fuerza para renovar las significaciones admitidas”.³¹ La formación es una acción de diferenciación, en tanto permite que los seres humanos se comprometan en la búsqueda y realización de sus posibilidades con base en un proyecto, a través del cual la actividad formativa se despliega a partir de mirar y del actuar sobre sí, diferenciándose de los otros, distinguiéndose del otro, en sus relaciones con los otros, en sus acciones y en la palabra. Lo anterior se logra en una relación interpersonal, que implica la acción de inter-formación, y el reconocimiento del otro y de los otros a través de los cuales se generan procesos de construcción y de significación compartidos.³²

La formación, si bien puede ocurrir en diferentes espacios de lo cotidiano, también existe en un contexto, en un marco institucional específico, en un espacio en donde se definen los medios, los instrumentos, y en ese sentido es que se puede hablar de procesos institucionales, que dan cuenta de lo instituido y de lo instituyente, de la necesidad del sujeto para participar en su formación o analizar los procesos a través de los cuales se puede formar. Desde un esquema medios-fines, la institución toma un papel de conjunto de insumos, entre los que se encuentra el plantel escolar, las condiciones organizativas, los factores administrativos y académicos establecidos, así como las pautas de relación entre los sujetos participantes, con la intencionalidad curricular establecida. Sin embargo, desde otra mirada, la

³⁰ Morín, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

³¹ Honoré, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid: Narcea.

³² Ducoing Watty, Patricia (2000). “Sobre la formación y la formación de profesores”, en Matute, Esmeralda y Rosa Martha Romo Beltrán (coords.) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-UdeG, pp. 157-181.

institución es un espacio propicio para la acción de los sujetos que transitan en ella para construir estrategias de formación, de encuentro de sentido y creación, propias del ámbito de realización profesional. En este enfoque la institución y los procesos que en ella se gestan son instituyentes y se articulan en oposición a lo instituido. Son elementos, que desde un enfoque psicoanalítico o socioanalítico, representan la posibilidad para el sujeto de sentir que tiene capacidad de acción y de ser autor de las políticas, del discurso y de tomar la palabra en la institución desde la cual genera pertenencia e identidad. Entonces la relación existente entre el deseo y las prácticas educativas puede entenderse [...] como una represión que sobrevive en el inconsciente del maestro, de tal forma que, en su turno como autoridad, tendrá el poder de la palabra y la posibilidad de prescribir, igual que la tienen en ese momento los superiores respectivos (Ducoing, 2000:159). Por ello es que la formación puede apreciarse en el sentido de la acción, lo que significa tomar una iniciativa, comenzar, conducir y finalmente gobernar, poner algo en movimiento.

Los trabajos analizados permiten dar cuenta de la formatividad en el sentido de Honoré porque abren la posibilidad de expresar el poder sobre su proceso evolutivo, posibilidades de acción, de trabajo sobre sí mismo, en el tiempo y en el espacio, a través de la representación racional de los hechos evolutivos; y plantear que la institución es un espacio, creado para poner en juego las estrategias, apoyos, dispositivos, condiciones para que una persona pueda formarse, pero no es en sí la formación. La formación es un proceso complejo, sujeto a variadas influencias y no siempre fácil de controlar, dado todas las variables involucradas para que exista, por esta razón siempre aparece acompañado de algún tema en donde se instala como complemento que lo sitúa en un contexto o espacio determinado.

Para este subcampo, hemos organizado la información en torno a las siguientes categorías analíticas: la formación y vida institucional; la formación e investigación educativa y experiencias de formación.

Formación y vida institucional

Como se ha anotado con anterioridad la formación es concebida como formatividad, como un proceso en el cual el fin último es el desarrollo y la evolución del ser humano, en donde el propio sujeto es actor y autor de su formación mediante el vínculo que establece con los espacios en donde realiza sus acciones. Para encontrar sentido a su acción formativa, el actor educativo plantea sus inquietudes desde un análisis situado, es decir, a partir de contextos específicos de realización educativa en los que

piensa sobre su acción, a la vez que se distingue y fortalece su identidad personal a través del reconocimiento de la interdependencia con los otros.

Los trabajos que remiten a la vida institucional, recuperan experiencias y reflexiones sobre los diversos factores intervinientes en la acción educadora, entre ellos, la gestión institucional, la evaluación, la planeación y el desarrollo curricular.

Los temas vinculados al currículum se convierten en temas que responden a una necesidad de los profesores por dar sentido a la tarea de enseñanza y a procesos de realización en el campo de trabajo. Estas producciones muestran análisis situados de aplicación del currículum, con el fin de manifestar niveles de identificación con lo propuesto, haciendo patentes las situaciones que obstaculizan el desarrollo curricular.

Este último es uno de los más trabajados en las producciones localizadas, como un factor determinante de la vida institucional, en parte por un proceso ajeno de diseño curricular, en donde el perfil de egreso de las licenciaturas, los márgenes acotados para la aplicación de los programas –no diseñados por los docentes– y la estructura organizacional de las instituciones –escuelas normales y unidades UPN– son elementos constantes en las construcciones y producciones en este subcampo.

El análisis nos 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. La oposición de las expectativas con los resultados obtenidos son motivo de amplia discusión al interior de los trabajos de los docentes quienes los han escrito, ya como ensayos, proyectos, ponencias o reportes de investigación.

En ese sentido, el problema institucional se enmarca en una dimensión más amplia, aquella que alude a la política educativa ejecutada durante la década para los niveles de educación básica y normal, así como para la educación superior en el caso de la UPN. Se plantea una amplia discusión sobre las medidas de aplicación del plan de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, en ambas instituciones, en los diferentes planes de estudio, encontrando dificultades de orden estructural para la aplicación de la intencionalidad curricular (**Espinosa y Mesta, 1999**). En algunos casos se hace un análisis institucional (**Peña y Durán, 1996**); y en otros, se valoran los resultados de detección de necesidades de actualización de profesores, como en el caso de la educación secundaria (**Miranda y Ducoing, 2001**).

La necesidad de atender la formación de docentes en el nivel de educación secundaria es planteada por **Sandoval (2000:75)**, quien presenta una investigación que desarrolla con amplitud los factores que han prevalecido en la formación de docentes para este nivel educativo, el cual es definido por la investigadora como “[...] un nivel que ha buscado a lo largo de su devenir dotarse de una identidad y contenido propio, sin poder desprenderse totalmente de la exigencia social que le dio origen: ser un espacio de preparación dual [...] sigue manteniendo su enfoque comprensivo inicial (formación académica y técnica)”.

En tanto la educación secundaria forma parte de la educación básica, a partir de la más reciente reforma educativa, existen trabajos que también se ocupan de proponer elementos para la transformación integral de las instituciones (**Ríos Pineda, 1999**), así como quien compara las escuelas normales superiores de México y España (**Rivera Hernández, 1999**).

Otro estudio que realiza un análisis paralelo España-México, es el de **Moreno Bayardo (1999)**, quien identifica las tendencias comunes en la formación inicial de los profesores y considera que el principal reto es cómo fortalecer la función docente sin descuidar la formación disciplinaria, esto principalmente en el nivel de la educación secundaria.

La vida institucional se construye en función de los participantes en los procesos educativos situados en cierto espacio y tiempo; es una categoría que utilizamos para dar cabida a lo que los actores participantes en la formación de docentes perciben y analizan; aquello que los moviliza hacia la interpretación de los fenómenos que posibilitan u obstaculizan la tarea formativa.

Al interior de la vida institucional, los sujetos/actores desarrollan propuestas de trabajo, valoran sus alcances y manifiestan los factores que consideran están presentes para advertir las contradicciones entre el deseo y la realización educativa. En algunos trabajos se aprecia con mayor fuerza que en otros, la necesidad de distinguir la función de las escuelas normales en el marco de la política educativa actual; así como los cambios curriculares y sus consecuencias en la aplicación, a propósito de estructuras institucionales que continúan férreamente vinculadas al Estado-educador y que no abren espacios para el rompimiento de tendencias, autoridades y profesores que responden a otras concepciones derivadas de planes de estudio anteriores (**Peña y Durán, 1996**). También recuperan la situación de infraestructura, en la que hacen falta recursos y entrenamiento para iniciar actividades acordes a la presente reforma educativa en la educación básica y normal.

Se hace patente la necesidad de actualización y profesionalización de los docentes de las escuelas normales, aludiendo a que la dinámica de las

instituciones de formación docente existen fuerzas de distintos actores que dan lugar a la verticalidad y no permiten la autogestión institucional (Peña Sánchez, 1995).

La docencia cuestionada, es una categoría central y compartida en varios trabajos de la década, en donde el reconocimiento por la tarea del enseñante ha venido sufriendo el desgaste del sistema y de la falta de alicientes, entre ellos el salarial y el psicosocial, para revertirse hacia un gremio que cultural y socialmente ha tenido un peso específico para el avance del sistema educativo. Al respecto se menciona la crisis y ruptura de 1990 a 1997, desencadenante de la transición y cierre de la red normalista (Medina, 1999).

Las escuelas normales han continuado funcionando con una estructura organizativa que no permite el desarrollo institucional en un sentido amplio, incluyendo las iniciativas de profesores y estudiantes, y esto ha provocado una inercia en las escuelas normales, que continúan funcionando como reproductoras de las iniciativas estatales, sin convertirse en productoras de conocimiento en su ámbito específico de formación docente.

La necesidad patente en la mayoría de los trabajos indica una reforma de las escuelas normales, con el fin de brindar espacios de construcción académica, con la presencia de la gestión institucional de vanguardia, con inclusión de propuestas y recuperación de las experiencias docentes adquiridas durante el desarrollo curricular. Las propuestas en este sentido perfilan hacia la formación en centros escolares, creación de redes para la formación docente, desarrollo profesional de los maestros basado en conceptos integradores, con perspectivas prácticas, que reconozcan la experiencia y el saber que los maestros van acumulando durante años de trabajo e incorporar la reflexión crítica sobre esas experiencias (Rosas, 2000).

Formación e investigación educativa

En esta categoría se incluyen los trabajos que plantean la necesidad de distinguir entre la actividad docente y la de la investigación educativa. Sin bien se recupera una concepción de la investigación vinculada con el trabajo del profesor, no se encuentra definida institucionalmente. Por una parte esto es comprensible a partir de diversos análisis en los que se manifiestan las precarias condiciones de formación para la investigación en los docentes que laboran en las escuelas normales, pero por otra parte también se articulan discursos que incluyen a la investigación como una operación constante en el ejercicio de la docencia (Jerez Jiménez, 1997), es decir desde

un enfoque en el cual el profesor hace investigación de su propia práctica docente (**Carrera, 1992; Reyes y González, 1993; Baldenegro, 1997**). Los trabajos que mencionan la necesidad de formación en la investigación tienen como antecedente la reforma curricular de 1984, en la cual el enfoque sustancial tenía como eje rector la investigación (**Salgado Varón, 1996**). Esta iniciativa se ha diluido a partir de la reforma de 1997, en la cual cambia la perspectiva de formación de docentes para la educación básica, hacia la formación en centros de enseñanza (**Flores Manrique, 1997**).

En el caso de posgrados, como es el caso de la Escuela Normal Superior (**Ávalos, 1999**) y de la Universidad Pedagógica, se valora la investigación como una necesidad formativa de los docentes para la educación superior, planteando incluso las etapas por las que transita el docente en el proceso de elaboración de un proyecto de investigación (**Rangel Ruiz de la Peña y Negrete, 1995**), (**Colli Misset y otros, 1993**).

La formación y la investigación educativa prevalece en tanto que sin este vínculo no sería posible analizar los procesos institucionales y la vida académica de las instituciones de educación superior; sin embargo las diferencias entre el investigador, que ha sido formado para esa tarea y el docente quien hace uso de los resultados de la investigación marca una seria diferencia. Por ello es que en el subcampo encontramos diversas producciones, que a la luz de un marco establecido de requisitos para la investigación podrían no ser tales. Sin embargo estas producciones que adquieren sentido para los propios docentes para explicar e interpretar su práctica están presentes en el acopio realizado, quizá sin el rigor metodológico propio del paradigma establecido y predominante en nuestro país para la investigación educativa, pero sin duda manifestación necesaria para los participantes en los procesos formativos.

Experiencias de formación

La realización docente está en buena medida vinculada a los logros en el aprendizaje de los estudiantes, y a los resultados obtenidos al poner en marcha los enfoques y contenidos establecidos; en la medida en que esto se alcanza se adquiere confianza en la tarea y se realiza una “apropiación” del currículum oficial, con las adecuaciones y reflexiones que los propios docentes, quienes lo ejecutan, van incluyendo durante el proceso de formación. Es por ello que el currículum, es un objeto que genera una doble necesidad en el docente; por una parte la de comprender el sentido que éste tiene para el modelo de formación que se pretende instituir, y del cual el propio profesor forma parte; por otro lado también significa construir ele-

mentos de identificación con la perspectiva diseñada, elaborando sus propias hipótesis sobre los factores que intervienen en el desarrollo y sugiriendo modificaciones para mejorarlo. De tal suerte que es un tema que propicia acuerdos y desacuerdos al interior de los cuerpos académicos que trabajan en las instituciones formadoras de docentes. Algunos trabajos que así lo manifiestan son, entre otros, los de **Sánchez Arias (1996)**, **González Isasi (1996)**, **Flores Manrique (1997)**, **Salgado Varón (1996)**, **Espinosa Tavera (1998)**, **Pineda (1998)**, **Ayala Partida (1999)** y **Moreno Fernández (1995)**.

De lo anterior se deriva la necesidad de recurrir a propuestas de formación que permitan recuperar la identidad de los docentes (**Baldenegro Hernández, 1997**; **Peña Sánchez, 1995**, y **Teutli Colorado, 1998**), así como incorporar las experiencias de la práctica docente en los procesos de formación, tal y como lo expresa **Ambrosio Ramos (1998)** y **Rosas (2000)**, esta última cuando plantea que se reconozca la experiencia y el saber que los maestros van acumulando durante años de trabajo, incorporando la reflexión crítica sobre estas experiencias.

Las experiencias de formación remiten a modelos de reflexión sobre la práctica docente, en los cuales se incorpore la complejidad de la práctica y el acercamiento a los problemas cotidianos que interesan a los profesores; estas experiencias incluyen grupos de maestros de educación normal y de unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en diversas ciudades del país (**Gaxiola Castro, 1999**; **Sosa Peinado, 1997**; **Castro Murillo, 1997**; **Amann Escobar, 1995**; **Rangel Ruiz de la Peña, 1995**; **Gutiérrez, 1999**; **Quintanilla y Farfán:2001**).

BALANCE

Para concluir esta revisión de la situación del subcampo Procesos institucionales y formación en normales y UPN, hemos organizado tres apartados. El primero se refiere a las formas de recuperación del material y los criterios de selección. El segundo recupera las conclusiones del Estado de conocimiento, y el tercero dibuja algunos rasgos sobre la situación actual en este subcampo. El COMIE, desde un inicio, dejó claro que por estado de conocimiento debía:

[...] entenderse el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referen-

tes conceptuales; las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción”.

De la misma forma, también quedaron definidos los criterios para considerar un material, si bien se abría la posibilidad en cada campo de afinar con mayor detalle dichos criterios según sus especificidades. Básicamente se han mantenido los aplicados en la experiencia pasada, que consideran investigaciones (no productos de desarrollo educativo), concluidas (no proyectos de investigación) y publicadas. El campo además precisó que no consideraría artículos de difusión y entrevistas. Como se ha anotado en un inicio, la recuperación del material fue realizada a través de diferentes medios: en un primer momento este subcampo recibió una cantidad considerable de referencias; fue necesario ajustar dichos materiales a los criterios establecidos además de reasignar algunos, que una vez revisados, no correspondían al subcampo. Con esta distribución se ajustó el número de materiales a revisar y pudimos percibir que una buena parte de los recibidos correspondían a proyectos de investigación que se presentaban en algún tipo de evento y artículos de difusión y/o opinión publicados en medios de circulación restringida (revistas internas cuatrimestrales o semestrales, boletines, etcétera), también recibimos algunos materiales que no contaban con información que nos pudiera indicar datos sobre su procedencia, por su presentación podía inducirse que eran de circulación interna, pero que la falta de información impedía localizar su origen.

Si bien ninguno de estos trabajos se incorporó en el presente análisis, consideramos que son, de hecho, indicativos importantes sobre la conformación del subcampo. Nos parece que es posible armar algunas hipótesis al respecto, las cuales desarrollamos de la siguiente forma:

- El carácter de enseñanza superior que adquirió la formación de maestros en las escuelas normales en 1984, incorporó una concepción distinta a la que se mantenía en estas instituciones. Algunos de los autores que han analizado esta situación consideran que:

[...] la decisión de elevar la formación de maestros a nivel licenciatura y de diseñar nuevas profesiones ligadas al desarrollo de la educación[...] se vieron plenamente obstaculizadas por el empobrecimiento y la ineficiencia de las instituciones que atendieron a esta tarea[...] los efectos del cambio institucional y curricular que significó que las escuelas normales formaran maestros a nivel licenciatura se encuentra la falta de recursos para incorporar de manera

integrada e institucional, las nuevas funciones propias de las instituciones de educación superior, en particular la investigación y difusión”.³³

Es decir, no solamente incorporar tareas de investigación bajo los parámetros que se perfilan en las instituciones de educación superior significó para las normales una modificación (o alteración) de lo que habían sido sus tareas anteriores, centradas en la formación para la docencia; también implicó una reestructuración institucional al asignar recursos humanos y económicos para dichas tareas. Ante la falta de “oficio” en el quehacer de investigación, fue necesario desde improvisar, hasta convocar a los docentes para formarse en la investigación, a través de los posgrados. En la actualidad frente a un nuevo plan que ha eliminado la formación en investigación de los planes de estudio, ha quedado como tarea pendiente el lugar que debe tener la investigación en esta institución. Dentro de la estructura formal subsisten espacios destinados para la formación, muchos de los cuales como han indicado los trabajos analizados, han realizado algunos esfuerzos importantes. Pero esta situación no es común para el resto de las escuelas.

- El hecho de que los espacios para la investigación en las escuelas normales hayan quedado desatendidos no ha implicado necesariamente que la investigación desaparezca de las normales. Es posible llegar a considerar que la presencia de un buen número de proyectos de investigación, sobre temas diversos, sean la evidencia de que existe el interés por desarrollar trabajos analíticos y reflexivos a través de la mirada de los maestros. Como lo habíamos indicado con anterioridad, no tenemos forma de “rastrear” el destino de dichos proyectos, no sabemos lo que ocurrió, si verdaderamente fueron puestos en práctica, si llegaron a conclusiones parciales o si no existieron condiciones institucionales, académicas o de formación para llevarlos a cabo, muy a pesar del interés que suscita la investigación.
- Sobre los materiales que tienen la característica de ser de difusión y/o de opinión, los cuales son un número importante para este tema, nos es posible advertir algunos aspectos: si bien no cuentan con referencias bibliográficas de ningún tipo, son un indicador de la forma en la que quienes escriben, en su mayoría docentes, argumentan su opinión o

³³ De Ibarrola, María (1995). “Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC”, en Prudenciano Moreno (coord.) *Formación docente, modernización educativa y globalización. Memoria*, tomo II, México: Universidad Pedagógica Nacional.

pensamiento sobre un “deber ser” del maestro . En muchas ocasiones se alude al significado del docente en la “época dorada” del magisterio en nuestro país; en otros casos se alude a la vocación de servicio y la valoración de ser el único profesionalista que puede abanderar los ideales de libertad, democracia o bien común en la nación. Hay una mirada de nostalgia que comparten algunos de estas apreciaciones, pero también hay algunos indicios sobre dónde se puede modificar lo que existe en la actualidad. Estos materiales comparten una visión de inconformidad en muchos sentidos intuitiva sobre cómo se preparan los maestros en la actualidad, no logran armar una propuesta, no logran una visión amplia, no logran articular conceptos o categorías de análisis, pero son una forma de comunicación a la que se acude para expresar una opinión. Llama la atención en estos materiales el hecho de que en la identificación del autor se incluya en algunos casos su antigüedad en la docencia, casi todos se presentan como profesores, ambas cosas hacen pensar que pertenecen a una generación en la cual su antigüedad en la docencia les otorga un derecho para atender su opinión. Este es importante en la medida en que para la profesión docente el tema de la antigüedad es un factor central no sólo en la percepción salarial sino también en el estatus frente a otros colegas.

- Otro aspecto que finalmente es posible apuntar en torno a estos materiales, se refiere al tipo de publicación en la que son difundidos. Como lo habíamos anotado, en nuestro país circulan una serie de revistas especializadas en temas educativos que responden a parámetros de aceptación internacional, que cuentan con una serie de mecanismos de dictaminación y selección de la producción que difunden y que se convierten en un filtro muy importante en torno a la producción de conocimientos. En cambio, los materiales que recuperamos provienen de órganos de difusión que tienen la estructura de revistas, boletines o gacetas, cuya circulación es muy restringida y local y seguramente con una periodicidad poco definida. Son el medio de comunicación de la propia escuela y sus alcances son muy restringidos.

Los materiales que finalmente integraron el estado de conocimiento en el subcampo fueron obras editadas, artículos de revistas de circulación nacional y alguno estatales, publicaciones de memorias y ponencias de diversos encuentros y foros de investigación educativa, realizados en diferentes regiones del país, y que permitieron realizar un análisis desde los criterios establecidos para la integración del presente documento.

El estado de conocimiento que dio cuenta de la década de los ochenta y perspectiva hacia los noventa, encontró referentes en dos ejes temáticos: el de los docentes de los niveles básico y normal y el de formación de docentes y profesionales de la educación. Para el primero de ellos, en el periodo que corresponde a la década 1982-1992

[...] llama la atención la escasez de la investigación educativa realizada en las escuelas normales y de la limitada difusión de sus resultados, en caso de existir ésta. Sin embargo, desde inicios de la década de los ochenta, los programas de estudio de educación normal deben formar docentes-investigadores. En realidad, se siguen formando los primeros, pero no los segundos. Por otra parte, tampoco existen condiciones académicas, institucionales y/o de recursos humanos dentro de dichas escuelas para realizar esta actividad.³⁴

En cuanto a las perspectivas de investigación sobre docentes, se anota la necesidad de desarrollar líneas de formación y actualización de investigadores en este campo, especialmente en las escuelas normales, como en las instituciones de educación superior de los estados de la República, y anota:

[...] más que una tendencia es una urgente necesidad [...] deberá darse especial atención a la falta de condiciones para realizar investigación sobre docentes, además [...] será de gran provecho avanzar en la elaboración de propuestas y alternativas, así como en la elaboración de esfuerzos institucionales en los ámbitos nacional, regional y local, que busquen optimizar recursos para llevar a cabo más investigaciones en este campo.³⁵

Por su parte, el eje de formación docente dejó planteado que la producción de la investigación en este campo se caracteriza por formar profesores para la educación básica, y que una constante en este sector fue la reforma administrativa y académica, tomando como punto central los planteamientos que la reforma de 1984 hizo para estas escuelas. Dicha reforma propició la aparición de áreas de investigación y proyectos de actualización docente desde las políticas que de ella se desprendían. Los diversos trabajos que permitieron llegar a estas conclusiones son reflexiones y análisis del normalismo como sistema formador de docentes.

³⁴ Ducoing Watty, Patricia y Landesmann Segal Monique (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente* (col. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa), México: COMIE, p. 136.

³⁵ *Ibíd.*, p. 139.

Se recupera una idea de profesionalización del maestro como proceso que requiere establecer relaciones entre el diseño y la operación del currículo y condiciones de trabajo docente, a su vez éstas en relación con las condiciones institucionales donde se realiza la formación. Entre otros factores se menciona que las necesidades de formación tienen una estrecha relación con la práctica docente y la reorganización institucional para elevar el nivel académico del personal docente que labora en las escuelas normales. Aunado a lo anterior se destaca la necesidad de analizar las políticas institucionales que dan prioridad al conocimiento racional y obstaculizan la posibilidad de una formación integral del docente. Se critican las tradiciones que han caracterizado al normalismo y el control burocrático que existe en las escuelas normales, lo que hace proponer una reorganización de estas instituciones, que permita favorecer la formación y desarrollo en otros ámbitos, como es el de la investigación educativa. También se reconoce que falta planeación y organización para vincular el sistema de formación en las escuelas normales con el sistema de educación básica. De igual manera se coincide en señalar la necesidad de revalorar la formación normalista y la investigación educativa, ésta última considerada una fuente para renovar los procesos y mejorar la formación en su conjunto.

Los trabajos de investigación, de la década anterior a la actualmente analizada, permiten perfilar cambios para redefinir el trabajo docente y replantear su formación, a partir de mejorar las condiciones de vida del docente, así como las condiciones de operación de planteles de estudio, programas y cursos de formación en las instituciones. Se aportan reflexiones que se vinculan con los procesos institucionales como espacios reales en donde los sujetos en formación y los grupos académicos se constituyen al confrontar necesidades y expectativas, proyectos y experiencias.

Finalmente, podemos enunciar algunas conclusiones sobre la situación del subcampo. En primer lugar hemos insistido desde el primer momento sobre la determinación institucional a la que se ve sometida este subcampo; esta reflexión no estaría completa si no ubicamos también el lugar que le corresponde a la SEP, ya que ambas instituciones de formación, las escuelas normales y la UPN, están sujetas a esta instancia. No dudamos de la existencia de proyectos destinados a fomentar líneas de investigación, de hecho sabemos que existen dependencias encargadas de coordinar a nivel central esta actividad. Si bien aunque no tenemos información sobre lo que se ha producido en estas dependencias, podemos aceptar la compleja red que se establece, entre la puesta de marcha de proyectos que fomenten la investigación y los procesos que necesitan desarrollar las instituciones para lograr

este objetivo. De hecho cuando se han evaluado las estructuras de organización de los servicios sociales se ha encontrado servicios altamente centralizados que se han complicado en gran medida; no sólo en cuanto la toma de decisiones sino también en el seguimiento y puesta en marcha de éstas; a tal grado que cuando la decisión a su lugar final, se ha transformado en una distinta a la inicial.³⁶ Seguramente en algunos casos el diseño de propuestas que fomenten la investigación en las instituciones que trabaja el subcampo también se ven alteradas por las condiciones en la que la información se establece, de tal suerte que al ser incorporadas las iniciativas sobre formación de investigadores o creación de líneas de investigación al interior de las escuelas, de manera simultánea se atienden otras actividades referidas a la docencia. Como son los mismos profesores los que realizan ambas actividades, no se establecen con claridad las responsabilidades de operación de las iniciativas hacia la investigación.

Al respecto, el Observatorio Ciudadano de la Educación,³⁷ al reflexionar sobre la investigación educativa en el anterior sexenio y el papel que ha tenido la SEP, distingue cuatro tipos de investigación: la que acopia y sistematiza información sobre los sistemas educativos, la básica o aplicada, disciplinaria e interdisciplinaria, destinada a explicar causas de los fenómenos, y la aplicada de tipo pedagógico orientada al aula, “este tipo de investigaciones debería cultivarse, de manera natural, en las instituciones de educación superior formadoras de maestros, escuelas normales y unidades de la UPN”. Además, continúa el comunicado:

[...] si tenemos en cuenta que la reforma de las normales es uno de los asuntos pendientes del sector, se concluirá que el sexenio no se distinguió por el impacto dado a la investigación educativa a las normales, como tampoco sucedió en la UPN en donde se ha puesto en evidencia las graves limitaciones de la institución en este campo [...] No hay fundamento, para apreciar o esperar un impulso por parte de la SEP, a la investigación educativa en escuelas normales y unidades de la UPN.

La reforma curricular promovida en 1997 demanda, según uno de los pocos estudios realizados que ha documentado con rigor la situación de este plan en un periodo, importantes cambios en las prácticas docentes y acadé-

³⁶ BID (1997). *Cómo organizar con éxito los servicios sociales*, Chile: Fondo de Cultura Económica; William D. Savedoff (1998). *La organización marca la diferencia. Educación y salud en América Latina*, Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

³⁷ Comunicado 37, 11 de agosto de 2000, disponible en: www.observatorios.org

micas de los maestros. El estudio observa que empiezan a despuntarse nuevas prácticas e interpretaciones sobre la relación entre la formación de las escuelas normales y la escuela primaria pero, al mismo tiempo persisten de manera importante prácticas y orientaciones anteriores, pero el tránsito está en proceso; la única forma de saber si las nuevas propuestas de formación han logrado articular sus propósitos es realizando estudios e investigaciones al respecto.³⁸ Aquí el papel que logren articular los docentes y el interés que pueda generar el tema en los espacios de investigación será definitivo en la producción de investigaciones en el subcampo.

No hace falta destacar la importancia de la formación y actualización del magisterio para el futuro de la educación nacional, asunto aunque presente en los programas sectoriales de la SEP desde hace cuando menos cuatro sexenios, no ha encontrado todavía soluciones satisfactorias.³⁹ La formación de maestros es un mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo, es decir, es una vía central para remover prácticas, cuestionar tradiciones, abrirse a nuevo conocimiento. Por esta razón la reflexión, análisis, crítica o cuestionamiento, son elementos básicos para pensar qué significa hoy este tema, no sólo porque implica la formación de quien está en la punta de los cambios aplicados al sistema educativo, sino porque concentra finalmente la forma o formas en que se piensa el futuro de los sujetos, llámense éstos, docentes o alumnos, enseñantes o enseñados.

BIBLIOGRAFÍA I

Amann Escobar, Ricardo. (1995). "La formación del docente a través del sistema de educación abierta y a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional. Experiencias en la Unidad 17-A (1992-1995)", en Moreno Moreno, Prudenciano (coord.) *Simposio internacional Formación docente modernización educativa y globalización. Memorias*, México: UPN. pp. 293-297.

Ambrosio Ramos, Mireya del Carmen (1998). *Avance en el proceso de análisis e intervención de mi práctica docente*, Jalisco: Sistema de Superación del Magisterio, p. 1

³⁸ Mercado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre* (Reportes de Investigación. Temas prioritarios). México: Dirección General de Investigación Educativa-SEByN-SEP.

³⁹ Latapí, Pablo "¿Cómo aprenden los maestros?" Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación, conferencia inaugural, Puebla, 8 de noviembre de 2002.

- Ascencio Espinosa, Jorge Humberto *et al.* (1996). “Análisis de los documentos recepcionales de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco durante el periodo 1989-1994”, en Ruano, Leticia y Juárez, Adriana (comps.) *Acercamiento y experiencias educativas. Memoria*, Jalisco: Dirección de Educación Normal-Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco-SEJ, pp. 1-27.
- Ascencio Espinosa, *et al.* (1996). “Estudio de opinión para determinar requerimientos en los alumnos del séptimo semestre, periodo 1995-1996”, en Ruano, Leticia y Juárez, Adriana (comps.) *Acercamiento y experiencias educativas. Memoria*, Jalisco: Dirección de Educación Normal-Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco-Secretaría de Educación de Jalisco, pp. 3-35.
- Ávalos Rogel, Alejandra (1999). “El doctorado en Pedagogía de la ENSM en la conformación de la organización y la gestión escolar”, en *III Encuentro de Investigación Educativa. Memoria*, México: DGENAMDF, pp. 1-4.
- Ayala Partida, Oscar Santiago (1999). “Dimensión de la práctica docente y titulación en la LEPEPMI-plan 90”, en *Encuentro estatal de Investigación Educativa*, Hermosillo: Centro Pedagógico del Estado de Sonora/ UPN-unidad 26-A/ Secretaría de Educación y Cultura, pp. 462-470.
- Ayala Partida, Oscar Santiago (1999). “Diagnóstico de la eficiencia de la Licenciatura en Educación, Plan 1994 y análisis del Desempeño en la práctica docente de la 1a generación (1994-1998)”, en *Encuentro estatal de Investigación Educativa*, Hermosillo: Centro Pedagógico del Estado de Sonora/ UPN-unidad 26-A/ Secretaría de Educación y Cultura, pp. 456-461.
- Baldenegro Hernández, Martha Elena (1997). “Los procesos de formación constitutivos de la identidad de la educadora”, *Intrínquis*, segunda época, (UPN-Mexicali), núms. 23-24, julio-octubre, pp. 48-52.
- Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (1994). “La educación normal en Aguascalientes”, *Universidad Futura*, núm. 16. nov- dic., pp. 38-49.
- Campechano Covarrubias, Juan (1995). “Los trabajos recepcionales de la escuela superior de Educación Física de Jalisco”, en *Escuela Superior de Educación Física de Jalisco. Memoria*, Guadalajara: Escuela Superior de Educación Física de Jalisco, junio, pp. 16-25.
- Carrera, Luis (1992). “Los posgrados en el área educativa como espacio de formación docente para sus docentes y alumnos”, *Difusión Educativa* (UPN-Cd. Victoria), año II, núm. 3, diciembre, pp. 16-18.
- Castro Murillo, María Luisa (1997). “El proceso formativo en el programa de maestría”, en *Intrínquis*, segunda época (UPN- Mexicali), núm, 23-24, julio-octubre, pp. 40-44.
- Colli Misset, Rosario (1993) *et al.* “El programa propedéutico de la maestría campo formación y práctica docente. Análisis de una experiencia en la formación de docentes”, en *Intrínquis* (UPN), núms. 10-12, octubre-marzo, p. 5-14.

- Ducoing Watty, Patricia (2000). "Sobre la formación y la formación de profesores", en Matute, Esmeralda y Romo Beltrán, Rosa Martha (coords.) *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Universidad de Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Espinosa, María Eugenia y Mesta, Jorge Ernesto (1999). "La formación de docentes. Viejos problemas y demandas, nuevas soluciones y contextos", *La Vasija*, vol. 2, núm. 4, enero-abril, pp. 99-108.
- Espinosa Tavera, Epifanio (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*, tesis DIE, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Flores Manríquez, Magdalena (1994). "La educación física y la formación de profesores", en *Escuela Superior de Educación Física de Jalisco. Memoria*, Guadalajara: Escuela Superior de Educación Física de Jalisco, junio, pp. 6-15.
- Flores Manríquez, Magdalena (1997). *La formación inicial de docentes en México; el caso de preescolar y primaria*, Secretaría de Educación de Jalisco-Dirección de Educación Normal.
- Gámez Jiménez, Luis (1993). "La educación normal de cara al futuro", *ENSM, Revista de la Escuela Normal Superior de México*, segunda época núm. 6, mayo, p. 41-48.
- García Martínez, María de los Angeles (1995). "Reflexiones en torno a la formación y actualización de docentes", *Cuarto Nivel* (ENSEM), año IV, núm. 7, enero, pp. 69-72.
- Gaxiola Castro, Eleazar (1999). "Cómo se caracterizan los procesos de capacitación magisterial", en *Intrínquilis* segunda época (UPN-Mexicali), julio-octubre, pp. 99-108.
- Gómez López, María de los Ángeles (1999). *Centros de Maestros del estado de Hidalgo: una aproximación*, tesis, Pachuca: UAEH.
- González Isasi, Rosa María (1996). "Diagnóstico de unidades UPN en Tamaulipas", *Difusión Educativa* (UPN-Cd. Victoria), año 6, núm. 14, diciembre, pp. 17-20.
- González Nevarez, Diana (1995). "Las escuelas normales y la formación docente", en Moreno, Prudenciano (coord.) *Simposio internacional Formación docente modernización educativa y globalización*, Memorias, México: UPN, pp. 339-405.
- Gutiérrez, Héctor (1999). "Los maestros del futuro. Una radiografía de las escuelas normales", *Educación 2001* (Instituto Mexicano de Investigación Educativa), año III, núm. 46, marzo. p. 30-34.
- Gutiérrez García, Juan (1999). "Retos y perspectivas de la educación normal", *Cuarto Nivel* (ENSEM), año 8, núm. 12, noviembre, pp. 8-13.
- Hau Escalante, José Tomás (s/a). "Formación profesional activa para la docencia del nivel primario. Generación 95-99 de licenciatura en educación primaria", en *III Encuentro de Investigación educativa. Memoria*, México: DGENAMDF, pp. 1-5.

- Jerez Jiménez, Cuauhtémoc (1995). “El discurso sociológico de la educación especial y la formación de maestros”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VI, núm. 24, julio-agosto, pp. 19-23.
- Jerez Jiménez, Cuauhtémoc *et al.* (1996). “Fortalecimiento y transformación integral de las escuelas normales”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VII, núm. 32, noviembre-diciembre, pp. 18-22.
- Jerez Jiménez, Cuauhtémoc (1997). “El objeto de las escuelas normales y las funciones sustantivas”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VIII, núm. 35, marzo-abril, pp. 9-11.
- Medina Melgarejo, Patricia (1999). “Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?”, *Perfiles Educativos*, tercera época (CESU-UNAM, vol. XXI, pp. 83-84.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México: Universidad Pedagógica/ Plaza y Valdés.
- Mercado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre* (Reportes de investigación. Temas prioritarios), México: Dirección General de Investigación Educativa-SEByN-SEP.
- Mercado Cruz, Eduardo (1997). *La formación profesional inicial del licenciado en educación primaria. Sus expectativas y el encuentro institucional*, tesis de maestría en Ciencias de la educación, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Ecatepec.
- Miranda López, Francisco; Ducoing Watty, Patricia; Ángeles Gutiérrez, Ofelia y Acosta Castillo, Raúl (2001). *Estudio comparado sobre la formación y actualización de profesores de educación secundaria*, México: UPN-unidad Ajusco.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1999). “La formación inicial de docentes para la educación básica. Un análisis en paralelo España-México”, *Educar*, nueva época, (Secretaría de Educación de Jalisco), núm. 10, julio-septiembre, pp. 117-125.
- Moreno Fernández, Xóchitl (1995). “Una propuesta para la formación de docentes: la licenciatura en educación, plan 1994” en Moreno, Prudenciano (coord.) *Símpoio internacional Formación docente, modernización y globalización. Memoria*, México: UPN-SEP.
- Nava Avilés, María Verónica (1997). “Investigación educativa, formación docente y modernidad”, en *II Encuentro de Investigación Educativa. Memoria*, México: DGENAMDF, pp. 1-7.
- Noriega, Margarita (1995). “La reforma educativa mexicana y su impacto en el sistema de formación docente”, en Moreno, Prudenciano (coord.) Moreno, Prudenciano (coord.) *Símpoio internacional Formación docente, modernización y globalización. Memoria*, t. II, México: UPN-SEP.
- Oria Razo, Vicente (1996). “Reestructuración de la Educación Normal”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VII, núm. 31, septiembre-octubre, pp. 3-10.

- Ortiz, Daniel (1996). *Supuestos epistemológicos que subyacen a las estructuras comunicativas verbales en las acciones pedagógicas de los profesores de la escuela normal para educadoras de Arandas: Una estrategia para caracterizar la práctica docente en esta institución* (proyecto de investigación), Jalisco: Unidad de Investigación-Escuela Normal para Educadoras de Arandas-Dirección de Investigación-SEJ.
- Peña Sánchez, Jaime (1995). La actividad académica de las instituciones de formación docente en el contexto de la política de modernización educativa, en *Crisis y modernización educativa en la región de Puebla-Tlaxcala*, Tlaxcala: UPN-unidad 291, pp. 74-105.
- Peña Sánchez, Jaime y Durán Aguilar, Lucila Elba (1996). “La burocracia pedagógica y las instituciones de formación docente en el estado de Tlaxcala”, *Avances de Investigación 2* (UPN-Tlaxcala), núm. 291, pp. 5-42.
- Pérez Franco, Lucila (1997). *La relación teórica y práctica en la formación de profesores de educación primaria*, tesis maestría en Educación, Pachuca: UAEH.
- Pérez Reynoso, Miguel Ángel (1998). *Estudio acerca de la fundamentación psicopedagógica que subyace a la práctica educativa en el desarrollo de la docencia en la UPN*, México: UPN-unidad 145.
- Pineda Pineda, Ignacio (1998). “Formación y práctica docente”, *Experiencias y reflexiones educativas*, primera época (ISCEEM), pp. 281-295.
- Primero Rivas, Eduardo (2001). “La formación del magisterio en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano”, en *V Encuentro Regional de Investigación Educativa*, Toluca: UPN-Unidad Ajusco, pp. 1-12.
- Quintanilla, Georgina y Farfán, Enrique (2001). “Los rasgos deseables de la nueva educadora” en *Educación 2001* (Instituto Mexicano de Investigación Educativa), año VI, núm. 72, mayo. pp. 28-30.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo (2000). “La formación inicial de los profesores de educación primaria”, en *Testimonios y Efemérides* (Dirección de Educación Normal-SEJ), publicación especial, mayo, pp. 3-15.
- Ramírez Zepeda, Alma Yolanda y Cueto Rodríguez, Adriana O. (1999). “La reorientación de las prácticas de los profesionales en educación especial. Del modelo terapéutico al modelo educativo”, en *Educar*, nueva época (SEJ), núm. 11, octubre-diciembre, pp. 61-64.
- Ramos Carmona, Mario (1997). *Contribuciones de la creatividad en la formación de docentes* (proyecto de investigación), Jalisco: Área de Investigación Educativa-Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara.
- Rangel Ruiz de La Peña, Adalberto y Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (1995). “Experiencias nacionales y regionales en la formación de docentes en México”, en Moreno Prudenciano (coord.), *Simposio internacional Formación docente modernización educativa y globalización. Memorias*, México: UPN, pp. 337-346.

- Reyes Moreno, Ana María y González Nájera, Antonia (1993). “La investigación en el aula como propuesta alternativa para superar la problemática de la práctica docente en educación superior”, en *Memoria del II foro interinstitucional de investigación educativa: La investigación educativa en Durango: problemática, potencialidades y perspectivas*, México: SECyD-UNESFORFE.
- Ríos Pineda, Leodegario (1999). “¿Hacia dónde orientar la formación de los docentes de educación básica?” *ENSM, Revista de la Escuela Normal Superior de México*, sexta época, núm. 3 abril. pp. 107-115.
- Rivera Hernández, Gabino Lucio (1999). “Las escuelas normales superiores de México y España: un estudio comparativo”, en *ENSM, Revista de la Escuela Normal Superior de México*, sexta época, núm. 3, abril, pp. 5-28
- Rosas, Lesvia (2000). “La formación de maestros, un problema planteado”, *Revista Sinéctica* (ITESO), núm. 17, julio-diciembre, pp. 3-13.
- Ruano Ruano, Leticia y Juárez Rodríguez, Julia Adriana (1996). “Reflexiones en torno a investigación y marco institucional”, en Ruano, Leticia y Juárez Adriana (comps.) *Acercamiento y experiencias educativas*. Secretaría de Educación Jalisco, Dirección de Educación Normal. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Secretaría de Educación de Jalisco. Dirección de Educación Normal, pp. 1-13.
- Ruano Ruano, Leticia y Juárez, Julia Adriana (1996). “La Unidad de Investigación en la Normal de Jalisco”, en Ruano, Leticia y Juárez, Adriana, *Acercamiento y experiencias educativas. Memoria*, México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, pp. 1-16.
- Ruano Ruano, Leticia y Julia Adriana Juárez (1997). “Experiencia docente y la elaboración del producto terminal de licenciatura en educación primaria”, en *Segundo encuentro de investigación educativa* (Textos núm. 17), Guadalajara: Unidad de Investigación-Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, 1997, pp. 1-12.
- Sáenz Ferral, Arturo y Frutos Calderón, Verónica (1999). “La formación de profesores de secundaria, un marco de referencia para la acción”, *Umbral XXI*, núm. 28-29, otoño-primavera, pp. 15-18.
- Salgado Varón, Héctor (1996). *La formación del licenciado en educación primaria en el Estado de México. El caso de una normal de la ciudad de Toluca*, tesis, Toluca.
- Sánchez Arias, Servando (1996). “Formación profesional de docentes”, *Educativa*, (Centro de Documentación Educativa-ISCEEM), núm. 7, mayo, pp. 73-80.
- Sánchez Cerón, Manuel (1997). “La profesionalización de los maestros”, *Aula Abierta*, nueva época (UPN), vol. 3, núm. 2, primavera, pp. 35-41.
- Sandoval Flores, Etelvina (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: UPN/Plaza y Valdés.
- Servín Vega, Raúl Rafael (1993). “Diagnóstico de las necesidades de superación profesional de maestros ubicados en la zona de influencia de la normal de Ixtapan

- de la Sal”, en Díaz Hernández, José Natividad y Rojas García, Margarita (comps.) *Catálogo de investigaciones educativas 1990-1993*, Toluca: MAC, pp. 103-114.
- Sosa Peinado, Eurídice (1997). “La práctica docente y los procesos de formación de maestros”, en Tlaseca Ponce, Martha Elba (coord) *El saber de los maestros en formación docente*, México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 275-285.
- Teutli Colorado, Delfino (1998). “Las escuelas normales y la formación de profesores para el siglo XXI”, *Ethos Educativo* (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos), 18 de diciembre, pp. 39-48.

BIBLIOGRAFÍA II

- Arnaut Salgado, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: CIDE.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1997). *Cómo organizar con éxito los servicios sociales*, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Cabello Bonilla, Víctor (1994). “Formación de investigadores en las normales del Estado de México”, *Perfiles Educativos*, núm. 65, México.
- CEPAL (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, CEPAL.
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- De Ibarrola, María (1995). “Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC”, en Moreno, Prudenciano (coord.). *Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización. Memoria*, t. II. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.
- Honoré, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid: Narcea.
- Käes, René (1998). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, en Käes, R. et al. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, México: Paidós.
- Lapassade, G y Lourau, R. (1974). *Claves de la sociología*, Barcelona: Laia.
- Latapí, Pablo; Ezpeleta, Justa; Gómez, Margarita y Martínez, Felipe (1997). “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”, en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XIX, núm. 78.
- Latapí, Pablo (2002). “¿Cómo aprenden los maestros?”, Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación, conferencia inaugural, Puebla, 8 de noviembre.
- Matute, Esmeralda y Romo Beltrán, Rosa Martha (coords.) (2000). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-UdeG.

- Morín, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Noriega, Margarita (1995). “La reforma educativa mexicana y su impacto en el sistema de formación docente”, en Moreno, Prudenciano (coord.) *Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización. Memoria*, t II, México: UPN.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado 37*, 11 de agosto de 2000. www.observatorio.org.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Savedoff, William D. (1998) *La organización marca la diferencia. Educación y salud en América Latina*, Banco Interamericano de desarrollo: Washington, DC.
- UNESCO (2001). *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN Y VALORES

Tiburcio Moreno Olivos*
María de los Ángeles Gómez López*

INTRODUCCIÓN

Formación en valores es un tópico recientemente abordado por la investigación educativa en nuestro país. Los primeros antecedentes se encuentran reseñados en la primera edición de la obra: “La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa”, que corresponde al área de: sujetos de la educación y formación docente.

En aquella ocasión solamente se recopilaron dos trabajos sobre la temática que la abordaban explícitamente, lo que revelaba la escasa atención que los investigadores le dedicaron en aquella época.

En los trabajos desarrollados con motivo de la elaboración del actual estado del conocimiento se encontró un considerable incremento de estudios que centran su interés en diversos aspectos relacionados con la temática que aquí nos ocupa. Tales materiales proceden de distintas fuentes, particularmente de artículos publicados en revistas de circulación nacional, memorias de diversos eventos relacionados con la investigación educativa, capítulos de libros, tesis de posgrado y libros.

Es necesario advertir que el desigual tratamiento de los documentos revisados, tal como el lector lo advertirá en este texto, responde sólo a la propia extensión y desarrollo de los materiales presentados y no criterios de otra índole.

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Después del análisis de los documentos reunidos se establece una clasificación que intenta organizar y sistematizar la información en categorías. Emergieron seis categorías: formación en valores y currículum, educación para la democracia, formación cívica, interculturalidad, desarrollo humano y valores, y formación ética, que serán desarrolladas a continuación.

FORMACIÓN EN VALORES Y CURRÍCULUM

En el campo de formación y valores se presenta como un tema de interés la relación que se establece entre currículum y la formación de valores. Esto se percibe al constatar que en el periodo que se revisa se produjeron una serie de trabajos que abordan dicha temática. Los trabajos que se analizan se centran en la consideración de que el currículum se refiere a un proyecto educativo global que debe considerar en sus especificaciones la formación de los valores necesarios para la educación.

Los trabajos recopilados se interesan particularmente por la relación entre el currículum y la formación de valores desde la consideración de que, el primero, conduce a la definición de un proyecto educativo integral.

Esta categoría está integrada por siete estudios: **Castro (1997)** propone “Un nuevo modelo académico que incluya valores”, **Ayala (1998)** reflexiona en torno a los “Valores en la enseñanza y formación de valores”, **Wuest (1997)** se refiere a “La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial”, **Barrientos (2001)** analiza “La formación docente y la perspectiva de género”, **Schmelkes (1997)** aborda “La formación valoral en la educación”, **Maggi (1997)** analiza la “Formación de valores y actitudes en la educación profesional técnica: el caso Conalep” y **Arcudia (2001)** realiza el trabajo “El programa de desarrollo institucional 1995-2000 y los valores de la educación tecnológica”.

El texto de **Castro (1997)** propone un plan de estudios de posgrado que incluya valores sustentado en la demanda de personal de alto nivel académico y científico. Hace una crítica al modelo curricular por materias o tradicional, el cual afirma está sustentado en la filosofía del positivismo, centrado en la eficiencia y atento a las demandas del mercado de trabajo, descuidando la formación epistemológica de los alumnos: “Los contenidos buscan la eficiencia y deben transmitirse en función de la utilidad que generan a la sociedad, en menoscabo de la formación teórico-científica de los alumnos que es indispensable en el nivel de licenciatura y sobre todo en el posgrado” (1997:147).

Para esta autora un modelo alternativo sería el curricular modular ya que éste permanece atento al contexto socioeconómico y político local donde tienen lugar las prácticas profesionales.

Su propuesta de modelo educativo basado en valores la expresa en los siguientes términos: “Se propone un nuevo modelo educativo para el posgrado que esté orientado hacia el impulso de los valores en los docentes y alumnos con un novedoso proceso de enseñanza aprendizaje que tenga como objetivo tanto la creación de habilidades en los alumnos como el desarrollo de su capacidad intelectual” (1997:148).

Dicho modelo incidiría en el proceso educativo transformándolo en un espacio que: sea de interacción comunicativa, no lesione la dignidad humana, se oriente al aprendizaje que favorezca el desentrañamiento del sujeto y la formación de habilidades para actuar como oyente y hablante; que el educando sea un lector, autor y actor particular de determinadas necesidades preferenciales; que ejerza sus derechos; su palabra dé sentido a la historia, realice valores y se transforme a sí mismo.

Por otro lado, **Wuest** es autora de un artículo titulado “La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial”. En la primera parte del documento se plantea que la formación de valores en la escuela, así como su investigación –en el ámbito educativo al menos– parece ser una preocupación relativamente reciente. Esto no significa que esta dimensión haya estado ausente, pues es consustancial a todo proceso educativo. A lo que la investigadora se refiere es específicamente al surgimiento de diversas propuestas de incorporar esta dimensión al currículo escolar de manera explícita y de organizar eventos nacionales e internacionales sobre el tema. Se advierte que los estudios sobre valores empiezan a aparecer en México a mediados de la década de los ochenta.

En el artículo se destacan dos limitaciones principales que han afrontado los investigadores en este ámbito: la dispersión de temas y una casi ausencia de enfoques teóricos y de metodologías específicas para ser abordados:

[...] uno de los principales obstáculos y problemas para trabajar en este campo es la ausencia de teorías y metodologías apropiadas; asimismo, no existen para el proceso educativo propuestas fundadas en qué valores trabajar en la escuela y cómo hacerlo; es decir, se carece de propuestas de líneas valorativas, como también de una reflexión sobre que metodologías o a partir de qué teoría (psicológica, antropológica, etc.) proceder (1997:16).

En el artículo se plantean algunas reflexiones que apuntan a la formación de los docentes en el campo y se presentan algunas posibles fuentes para

pensar el contenido valorativo a incorporarse en la escuela, por último, se proponen líneas de trabajo para la formación docente.

Por su parte, el artículo de **Barrientos** analiza la relación existente entre la formación docente y la perspectiva de género y plantea la importancia que tiene pensar en la formación de docentes desde dicha perspectiva. Se hace indagando, antes que nada, cómo influye el género en la escuela, ya que sólo entendiendo la lógica con la que opera en las aulas se puede comprender la naturaleza de dicha relación y la importancia de que el sistema de formación del profesorado se estructure desde una conciencia de género. También se hace explorando cómo, hasta este momento, se ha pensado dicha relación dentro del discurso de la política educativa y cómo se ha concretado en el diseño del currículum del sistema de formación del profesorado.

En este trabajo se plantea que el modelo pedagógico concentrado en el análisis es una opción para la formación inicial del profesorado que abre la puerta a un sujeto reflexivo y crítico que estará en capacidad de comprender su propia subjetividad como parte, constituida y constituyente, de la estructura social y transformar su práctica; mientras, la capacitación en el concepto de género puede ser un mecanismo efectivo para apoyar a las maestras y maestros en servicio.

El texto se organiza en cuatro apartados. En el *primero* de ellos, a partir de establecer las características definitorias del concepto de género, se aborda, de manera breve, la relación que existe entre el género y el sistema educativo, en general, y se exponen las razones de por qué se centra el análisis en los dos primeros niveles de la educación básica, preescolar y primaria, y en el sistema de formación del profesorado. El *segundo* analiza dos niveles de subjetividad en los que se manifiesta el género: el primero se refiere a cómo los estereotipos genéricos, al ser parte constitutiva de la estructura de significación de los maestros, afectan su práctica docente y producen ciertos efectos en los alumnos; en tanto, el segundo nivel alude a las formas en que las profesoras valoran su propio trabajo educativo. El *tercer* apartado está dedicado a la forma en que el género se hace presente en la dimensión institucional; se revisa primero el discurso educativo oficial, para después analizar su concreción, por una parte, en los planes de estudio de las licenciaturas de educación primaria y de educación preescolar y, por otra, en los libros de texto gratuitos de educación primaria, teniendo como referente los conceptos de género y de equidad de género. El *cuarto* apartado se ocupa de la formación docente y de su papel de mediadora entre el discurso educativo oficial y el saber cotidiano de los maestros; se revisan, brevemente, los modelos pedagógicos que han tenido más influencia en los sistemas de educación inicial del profesorado, y a la

luz de las implicaciones que tienen las significaciones sociales de género en los sujetos de la educación y sus prácticas, se opta por uno de ellos; de igual forma, en este apartado se abordan el problema que representa la capacitación en género de los maestros en servicio, y al final se incorporan algunas reflexiones generales.

En las reflexiones finales del artículo, la autora menciona que, el código de género impregna a las instituciones y a los sujetos, por lo tanto, sus prácticas. De esta forma penetra en el discurso de la política educativa y en los sujetos de la educación, y entra a los salones de clase de forma subrepticia, a través de los planes y programas de estudios, de los libros de texto y de las mismas prácticas docentes. El ignorarlo no significa que no esté ahí, cómodamente instalado. Sus efectos posteriores y la investigación han revelado su persistente presencia. La institución escolar y el profesorado encargados de formar a los futuros ciudadanos, no pueden ignorar sus nocivos efectos. Por ello, es importante volver a pensar la formación inicial de los docentes y la capacitación del profesorado en servicio desde una perspectiva de género.

En el nivel institucional, la equidad de género implica necesariamente la incorporación creciente de las niñas a la escuela en todos los niveles, pero no se agota en esto; exige devolver su contenido a los conceptos de género y de perspectiva de género y reconocer tanto su carácter transversal, como las interrelaciones que establecen con los otros ejes generadores de desigualdad como la raza, la lengua, la clase social, etc. Solamente así se dará paso a propuestas educativas que incluyan a las múltiples categorías que constituyen la realidad social. Aunado a esto, se necesita un cambio en las conciencias de los sujetos que participan en el hecho educativo, que bien puede ser promovido a través de acciones positivas por las autoridades o por iniciativa de los propios individuos involucrados.

Por su parte, el documento de **Ayala** plantea un doble propósito: por un lado pretende evidenciar y documentar algunos de los valores que se manifiestan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por el otro, esbozar brevemente una propuesta de formación de profesores en el campo de los valores.

Para ello, la autora ha dividido el texto en dos apartados: en el primero describe nueve casos en que se despliega una serie de valores en los actos de enseñanza-aprendizaje y, en el segundo apartado, presenta una serie de reflexiones a manera de cierre, con el fin de delinear de manera sucinta la propuesta.

La base empírica que sustenta el escrito está en el trabajo de campo que la investigadora ha realizado al interior de diversas aulas de clase a nivel

de educación primaria, secundaria y bachillerato. En este trabajo se pretende mostrar molecularmente parte de la cultura escolar que tiene que ver con los valores que sustentan los sujetos escolares. De esta base empírica se seleccionaron algunos fragmentos del proceso de interacción efectuado en algunas aulas a nivel bachillerato.

Con los nueve casos seleccionados la investigadora desea ejemplificar cómo atrás del manejo aparentemente neutral y aséptico de los contenidos subyace una serie de valores tanto de profesores como de alumnos, mismos que se van adquiriendo unos, reconfirmando otros, o afianzando algunos más.

Por último, la autora presenta de manera sucinta una propuesta de formación en valores. Para ella, una de las alternativas metodológicas para la formación docente de carácter continuo consiste en: primero, partir de los resultados de una investigación de corte etnográfico o interpretativo; segundo, incorporar e involucrar a los profesores que voluntariamente se prestan a ser observados en sus aulas, a un plan de capacitación continua; incorporarlos en todo el proceso de investigación y capacitación; y tercero, retirarse de este colectivo de trabajo el investigador responsable una vez que el grupo asuma su proceso de formación autogestiva.

El trabajo de **Schmelkes** presenta una preocupación central por la consideración de la formación valoral en la educación. En tal perspectiva, la autora sostiene que “no puede haber educación de calidad si esta educación no incluye la formación valoral, al mismo tiempo que no puede haber formación valoral si no existe educación de calidad” (1997:98).

Esta tesis la fundamenta en dos argumentos centrales: *a*) la simulación de una falsa neutralidad en la escuela cuando ésta no se propone en forma explícita la formación valoral, en este argumento parte de la aceptación de que toda escuela, todo maestro, todo currículum forma valoralmente y de que esta formación se debe explicitar; y *b*) no puede haber formación valoral si el sistema educativo es injusto e inequitativo, en esta argumentación considera los niveles micro, que corresponde a la escuela, y el macro del sistema educativo. Aquí propone que “se trata de juzgar, decidir y actuar en función de lo que es bueno para todo ser humano y para todos los seres humanos. Imposible pretender caminar hacia allá si en nuestro proceder educamos, vía currículum oculto, con injusticia y con inequidad” (1997:99).

La autora concluye que para lograr la calidad educativa se debe formar valoralmente, y que para ello es necesario hacer explícito este tipo de formación en el sistema educativo a fin de eliminar las influencias nefastas de un currículum oculto que enseña injusticia e inequidad.

Maggi aborda la relación de valores y currículum desde la respuesta que ofrece el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) a la demanda de la sociedad, las autoridades educativas y los líderes empresariales mexicanos para atender la formación en valores y actitudes de los estudiantes, en el nivel medio superior, que cursan carreras técnicas. Para tal efecto realiza el análisis de los objetivos y características de la propuesta curricular que hace el Conalep para el esclarecimiento y desarrollo de valores.

En su análisis el autor incluye en el plan de estudios, de la mencionada institución, la asignatura *Desarrollo humano y calidad*, misma que se propone con el objetivo fundamental dar respuesta a las demandas de formación de “jóvenes conscientes de su responsabilidad personal y social, con valores y actitudes personales que favorezcan su desarrollo en la vida productiva, y motivados para un ejercicio pleno de sus capacidades humanas” (1997:229). Señala, también, que el modelo curricular del Conalep ha evidenciado serias carencias en aspectos fundamentales de la formación, y que para atenderlas en el *Nuevo modelo académico Conalep* se incluye un espacio curricular para la asignatura *Desarrollo humano y calidad*, cuyo propósito general, que se establece en el proyecto para la inclusión de la asignatura, es: “Mejorar la formación integral de los alumnos del Conalep, mediante el fortalecimiento de valores, actitudes, conocimientos y habilidades, y la promoción de una cultura de la calidad” (1997:230). Aclara que la inclusión de la asignatura no deslinda la obligación de mantener solidarios el desarrollo humano y la calidad en todas las actividades de la institución, pero que la integración de la materia asegura condiciones de efectividad que evitan la dilución de la responsabilidad en los docentes y promueven la participación de la comunidad educativa en tal quehacer.

En cuanto al modelo educativo plantea que la formación de valores y actitudes no se debe dejar como algo “enteramente privado, individual y relativo, ya que la libertad está interrelacionada con la responsabilidad”. Aún más reflexiona: “La formación de valores implica una toma de postura tanto social como personal, ya que debe orientarse a facilitar la convivencia en sociedades plurales y democráticas, donde los aspectos morales se dilucidan en un ambiente de libertad y respeto absoluto a la dignidad de las personas” (1997:236).

Plantea que la propuesta de formación elige un modelo educativo que promueve la “construcción razonada, autónoma y contextualizada de valores y actitudes, apoyados en una toma de postura que aboga por principios que guíen, regulen y ordenen las formas de relación de los alumnos con las personas, grupos e instituciones con quienes se vinculan” (1997:237).

En la misma temática encontramos el trabajo de **Arcudia**, quien observa que las propuestas de la política educativa han planteado diversas respuestas respecto del abordaje de los valores, tales como, incluir en los planes de estudio materias como ética y civismo, impartir a la población cursos sobre ciertos valores o ignorar el tratamiento de valores. En su trabajo, la autora, aborda el análisis de los valores que se desprenden del Programa de Desarrollo Institucional de la Dirección General de Institutos Tecnológicos 1995-2000. Parte de la base de conceptualizar a los valores como visiones del mundo.

Como montaje social, son construidos históricamente por las comunidades humanas. Su interpretación y práctica incluyen el sentido de lo relevante o irrelevante, lo adecuado o inadecuado, lo permitido o no permitido dentro de una sociedad. Son pautas de conducta establecidas colectivamente en busca de supervivencia consensuada e identidad común en espacios y tiempos determinados. Vistos desde esta óptica, los valores son formas de actuar elegidas por las personas y las comunidades entre variadas opciones que la sociedad les plantea como proyecto colectivo. Van siendo armados a través del tiempo, de modo que no pueden ser impuestos por decreto y adquieren sentido según el grupo que los elabora (2000:2).

La autora consiente en que, en el programa que la ocupa, se han considerado políticas, objetivos, estrategias y líneas de acción tendentes a que la educación tecnológica desempeñe una función de servicio al país. Hace notar, también, los valores que destaca el programa que analiza, entre los que anota: la calidad de la educación tecnológica a la cual atribuye implicaciones con otros valores como equidad, excelencia, competitividad, pertinencia, productividad y eficiencia; mismos que tienen que ser realizados desde la concepción de escuela como “el lugar social donde bajo un proyecto común se comparte y crea conocimiento teórico y práctico, pero a la vez y de manera fundamental, la convivencia ha de llevar a todos y todas a ser mejores personas individuales y sujetos colectivos. Aquí es donde los valores adquieren relevancia” (2000:4) Otro valor que destaca en el multicitado programa, es la equidad, de la que plantea que “un trato equitativo en la educación tecnológica... conllevará procesos escolares formadores y transformadores para los involucrados” (2000:5).

Por otro lado, plantea que para el logro de una educación tecnológica de calidad es necesario enfatizar en dos factores que promueve el Programa de Desarrollo Institucional 1995-2000: trabajar sobre los factores que requieren los alumnos para formarse como personas competitivas, y consi-

derar la necesidad de la actualización docente, partiendo del reconocimiento del docente como elemento potenciador de la calidad de la educación tecnológica.

Finalmente, considera que el programa en cuestión contiene valores indispensables para guiar el proceso hacia la consecución de una educación de calidad, misma que sólo podrá lograrse con la participación comprometida de los sujetos de la educación “bajo los valores que las políticas de educación tecnológica establecen” (2000:10).

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Esta categoría está compuesta por tres trabajos: **Conde (1998)** aborda “La formación de sujetos con una moral democrática”, **Ibarra (1998)** revisa “La tolerancia y el buen maestro”, y **Tapia (1999)** aborda “La escuela mexicana en la construcción de un México democrático”.

El artículo de **Conde** analiza algunos elementos del proceso de formación de sujetos con una moral democrática. Desarrolla su trabajo en tres ejes: los componentes de una moral democrática, las condiciones escolares que favorecen el desarrollo de una moral democrática y las tareas docentes en la formación de sujetos con una moral democrática. Concibe que “la democracia supone la participación activa de los ciudadanos en las decisiones que afectan su destino.” Y plantea que aun cuando no hay consenso universal por moral democrática, conforme con la recopilación que hace de diversos autores, podemos entender:

[...] que se caracteriza por un conjunto de nociones y representaciones sociales [...], habilidades como el diálogo, la capacidad de empatía, la autorregulación o la autonomía [...] y principios definidos a lo largo de la historia como la búsqueda de la igualdad, justicia, fraternidad, paz, legalidad, verdad y libertad para todos, así como disposiciones éticas para la tolerancia, la pluralidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad (1998:37).

Concluye que en las escuelas se requieren condiciones mínimas para aprender a vivir en democracia. Propone la construcción de la autonomía moral en los alumnos que debe estar mediada por la intencionalidad y los significados que los maestros dan a las experiencias educativas, y que implica también procesos de autocontrol y autorregulación. Para la autora, la democracia no es posible sin la formación de sujetos con una moral

democrática, tarea en la que deben aplicarse los maestros “para formar sujetos democráticos, responsables y autónomos, capaces de limitar su poder y desarrollar el sentido de justicia, como anticipación del ciudadano solidario, capaz de participar en política, de interesarse por lo público” (1998:48).

El abordaje de la formación para la democracia en **Ibarra** aparece a partir del análisis de la tolerancia como virtud del buen maestro, que realiza el autor, a partir de una investigación con docentes de la Universidad Autónoma de Querétaro desde donde obtiene sus referentes empíricos: utiliza para tal efecto a la hermenéutica como método y a la etnografía como herramienta útil para la búsqueda de información.

Acude al concepto de Fetscher (1995) para definir qué es la tolerancia, de la cual dice: “es una virtud que contribuye a conformar mundos y actitudes democráticos al dar oportunidad de verter, contrastar y construir diversas formas de admitir, realizar o de valorar un asunto, al incrementar la capacidad de elección individual y colectiva” (1998:249).

A través de su estudio, intenta ofrecer herramientas teórico-prácticas que permitan a los docentes valorar y reconocer la importancia del ejercicio de su práctica pedagógica desde la tolerancia. Aspira con ello a contribuir a diluir la crisis educativa que padece nuestro país.

Tapia analiza los impactos que la visión unificadora de la política educativa en la formación moral y cívica de los mexicanos ha generado. Para ello hace referencia a los resultados de algunas investigaciones realizadas en relación con la problemática y, por supuesto, también expone los resultados que al respecto se obtienen de su propia investigación, la cual surge de la invitación directa a algunos investigadores mexicanos para participar en una investigación sobre la visión de la educación en valores de líderes educativos y de distintos campos de la vida pública de los mexicanos, en seis estados del país: Aguascalientes, Chihuahua, Distrito Federal, Morelos, Sinaloa y Yucatán,

Con el propósito adicional de brindar información útil a los responsables del diseño de políticas educativas, tanto en el plano regional como nacional, la investigación formaba parte de un estudio realizado en otros diez países, localizados casi todos ellos en la Cuenca del Pacífico, incluido Estados Unidos. Expone que la primera parte de la investigación se desarrolló a partir de una encuesta y una muestra intencional de diez categorías: cinco de ellas dirigidas a líderes educativos y otras cinco a líderes de opinión pública representantes políticos, líderes de organizaciones no gubernamentales, líderes religiosos y funcionarios políticos. La muestra total se formó por 309 entrevistados.

Tres preguntas fundamentales constituyeron la base de la encuesta: ¿por qué debe haber educación en valores?, ¿qué debería enseñarse en las escuelas?, ¿cómo debería conducirse la educación en valores?. De ellas se desprendieron 15 preguntas más específicas desde las cuales se pedía al entrevistado asumir una posición en valores desde la referencia de la escala de Liker.

En el artículo el autor presenta algunos de los resultados preliminares más importantes. Se centra en dos dimensiones de los resultados: por qué debe educarse en valores a los mexicanos en la actualidad y qué dimensiones deberían destacarse curricularmente. De los 18 valores sobre los que se cuestionaron a los líderes entrevistados se destacaron cinco, para:

- 1) ayudar a los jóvenes a ser reflexivos y autónomos;
- 2) incrementar el sentido de responsabilidad individual;
- 3) fortalecer a la familia;
- 4) promover valores de justicia y equidad; y
- 5) promover la conciencia cívica.

Plantea que con base en los resultados de la encuesta aplicada, han reflexionado sobre las razones y las aspiraciones que han estado detrás de la tarea de la escuela primaria. Señala, también que en opinión de los entrevistados la formación de los estudiantes en valores debe ser considerada en la educación básica de tal forma que permitan a los individuos “enfrentar de manera autónoma e individual, pero con conciencia cívica, de justicia y equidad y con atención a la familia”. Y propone agregar a la democracia en los dos primeros valores (1999:48).

FORMACIÓN CÍVICA

En esta categoría se identificaron dos artículos: el de **Jaime (2000)** sobre el tema “Hacia una formación cívica. Más allá de la historia oficial” y el artículo de **Suzan (1998)** que se titula: “Formando a los futuros ciudadanos”.

El artículo de **Jaime** hace una crítica a la enseñanza del civismo en la educación básica. Señala que el error está en pensar que debe haber un libro de civismo y una materia que se alimente de ese tipo de contenidos, pues considera que la verdadera formación cívica no se aprende en la escuela sino que se adquiere en el transcurrir de la vida cotidiana de los ciudadanos. La autora plantea:

La verdadera educación cívica, nos hace ser buenos ciudadanos, nos ayuda a convivir dentro del respeto y el diálogo con los otros, nos prepara para construir juntos una realidad y un mundo mejor; ésa no vino de los libros de civismo; no al menos en el caso de la generación que fue niña en los desarrollistas 60. La educación cívica llegó, en todo caso, a través de la vida misma y con lecturas distintas del mexicanos al grito de guerra (2000:14).

En otra parte del documento la autora afirma que formar cívicamente y politizar en sentido positivo, remite menos a un curso sobre el asunto y más a una perspectiva que atraviese a todo el currículo y más allá de la escuela, posibilite un conocimiento integral del país, del espacio público y de la vida toda.

En palabras de la propia autora, el propósito del artículo es destacar la importancia de una formación integral que conjugue presente con historia y aúna al saber técnico correspondiente en cada nivel escolar y en cada etapa vital, un saber ser en armonía, respeto y corresponsabilidad con el entorno inmediato, con la realidad del país y con el acontecer más amplio. Por otro lado, para **Suzan** la educación cívica

[...] es un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos, adquieren conocimientos y/o desarrollan habilidades o destrezas que les llevan a desarrollar el potencial de involucrarse de manera activa, informada, corresponsable, intermitente y selectiva en la construcción del bienestar colectivo dentro de las diversas comunidades a las que pertenecen, desde el nivel más básico hasta el alcance nacional e internacional (1998:43).

El artículo ofrece trece consejos útiles para los profesores de educación primaria y secundaria que imparten el curso de civismo:

- 1) delimitar los conocimientos básicos que el alumno debe adquirir;
- 2) delimitar los valores cívicos fundamentales que se desean predominen en los alumnos;
- 3) delimitar cuáles son las destrezas o habilidades específicas que se debe buscar desarrollar en los estudiantes;
- 4) preparar, por anticipado, un plan de clases para todo el curso;
- 5) desarrollar el esfuerzo educativo de manera incremental;
- 6) hacer una adecuada selección de materiales;
- 7) hacer énfasis en técnicas de enseñanza activa;

- 8) Involucrar a los alumnos en el diseño y vigencia de normas;
- 9) Abstenerse de plantear una visión demasiado idílica o color de rosa sin referencias a una realidad contradictoria;
- 10) Expandir el proceso educativo más allá del salón de clase;
- 11) Apoyarse en recursos externos al plantel;
- 12) Apoyarse en los compañeros profesores; y
- 13) Fomentar un clima escolar más democrático.

Entre las ideas centrales que el documento contiene se encuentran: que el sistema educativo debe proponerse que los estudiantes valoren la honestidad y tengan claro por qué no es válido que alguien pretenda sacar ventajas económicas o de poder, en perjuicio de la comunidad; que el maestro que logra que el alumno se enfrente por sí mismo a dilemas, referidos a las vivencias cotidianas y concretas de los niños o los adolescentes, atraerá su atención en beneficio del logro de los objetivos educativos. Por último, se sugiere que los líderes sociales, representantes de elección popular, miembros de la policía, abogados, jueces, legisladores, servidores públicos, profesores, especialistas en derecho o ciencia política pueden resultar invitados ideales a una clase de educación cívica o civismo.

FORMACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Esta categoría está integrada por siete trabajos, de los cuales cinco son artículos de revista, uno es ponencia y otro es una tesis de maestría. En este mismo orden, serán abordados. **Lee (1994)** presenta el artículo “Reflexiones sobre docencia transcultural”, **Rebolledo (1994)** analiza “La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica”; **Pedraza (1995)** aborda el tema “La formación de docentes en el subsistema de educación indígena”; **Franco (1997)** estudia “Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional”; **López (2001)** realiza una “Experiencia en el desarrollo de una educación intercultural bilingüe para los niñosncue-amuzgos del municipio de Xochistlahuaca-Guerrero”; **Campuzano y otros (1993)** reflexiona en torno al tema: “El recurso humano: factor determinante para la socialización de los contenidos regionales indígenas” y por último; **Jordá (2001)** presenta una tesis de maestría cuyo título reza: “Ser maestro bilingüe en Suljaa’: lengua e identidad”.

El documento de **Lee** describe algunas circunstancias que afectan la enseñanza de la lengua inglesa a nivel universitario y reflexiona sobre todo

en la necesidad de enriquecer las relaciones dialógicas culturales en el salón de lenguas extranjeras. A partir de su experiencia profesional, la autora propone enseñar no sólo la lengua sino la cultura estadounidense por medio de un programa de alfabetización transcultural.

El artículo explora la inclusión de la perspectiva de los profesores extranjeros (en este caso estadounidenses) en los currícula universitarios. Describe algunos contextos y circunstancias que a menudo definen la enseñanza universitaria de temas sobre la cultura norteamericana. El documento pretende mostrar que cualquier profesor (sea extranjero o no) puede gozar de oportunidades prácticamente ilimitadas y gratificantes para desarrollar perspicacias dialógicas y emancipadoras sobre su propia cultura, a la par que sus estudiantes. “En este enfoque dialógico, el docente-alumno y los alumnos-docentes examinan cognitivamente (y críticamente) el mismo objeto (en este caso tanto las culturas estadounidense como mexicana), y los estudiantes además se transforman en co-investigadores” (1994:6).

La autora reseña algunas limitaciones que afronta como profesora de enseñanza de lengua extranjera (en su condición de extranjera) en México y lo expresa en los siguientes términos: “No conozco ninguna institución de educación superior en México que ofrezca cursos con temáticas que cubren la cultura popular norteamericana en sus planes de estudio” (1994:4). También se menciona que los docentes universitarios que imparten clases en la licenciatura en inglés generalmente tienen una formación al menos incompleta, “en este tipo de capacitación a menudo no se estudian con amplitud los aspectos culturales del mundo anglófono y, mucho menos, su cultura popular. Ello no se juzga valioso en la formación académica de los profesionistas de la enseñanza de lengua inglesa” (1994:4).

Otro de los elementos que condiciona la enseñanza de la cultura popular estadounidense refiere a la dificultad para allegarse de los materiales apropiados para la enseñanza sin viajar frecuentemente a Estados Unidos. Las bibliotecas brindan pocos recursos; y allí generalmente se encuentra sólo lo “aceptable” de la cultura popular estadounidense desde el punto de vista del gobierno en turno.

Por último, la autora propone la inclusión de la cultura popular estadounidense como un medio para liberar no sólo a los alumnos sino a los profesores, quienes también deberían comprometerse en un proceso de alfabetización transcultural:

Deberíamos procurar el reconocimiento de los supuestos que guardamos sobre nuestra propia cultura y la ajena tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; en otras palabras “sacar a la luz el diálogo oculto implícito”. Esta

autorreflexión debiera funcionar como un manantial liberador entre profesores y estudiantes que les permita y clarificar su papel y situación en la red global de relaciones sociales entretejidas [...] (1994:6-7).

Por otra parte, el texto de **Rebolledo** es una reflexión en torno a dos cuestiones importantes en la problemática educativa indígena en México: la formación de docentes y la identidad de los profesores indígenas, tomando como punto de partida los diferentes programas de formación de profesores desde 1964 hasta la puesta en marcha de la licenciatura en Educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el artículo referido se menciona que el profesor, dentro de la estructura social de una comunidad indígena, ha representado una figura estereotipada, tanto por su posición de intermediario como por la posibilidad de ascenso social dentro de las comunidades. Se plantea que desde que se inició el Programa de Formación de Docentes en 1964, siempre se ha discutido la pertinencia de uso de la lengua en la educación indígena. Ante estos retos, los profesores han cumplido funciones singulares y han llevado a la comunidad a un entramado de relaciones sociales y políticas más amplias, convirtiéndose en intermediarios culturales y en traductores oficiales de la conciencia nacional.

Al parecer, los profesores indígenas no gozan de prestigio entre las comunidades; “las familias indígenas tienen sus propias razones cuando se refieren a la escuela y a los profesores: rechazan la escuela porque los profesores repiten los vicios de improvisación y hacen una práctica alejada de sus intereses, no cuentan con materiales y cuando los tienen, no los aplican”. Otra cita que puede servir para ilustrar esta problemática es la siguiente: “La falta de material que respalde al proceso educativo y la reproducción de las desviaciones propias del magisterio tradicional son situaciones que las comunidades, a través de los padres de familia, siempre han criticado” (1994: 49).

En el artículo también se crítica la estrategia de capacitación de los profesores indígenas desde sus inicios, se menciona que los primeros promotores indígenas fueron formados para castellanizar, pues se pensó que así se lograría la integración sociocultural. Este tipo de escuela fue creado con este propósito: “para qué enseñar a los niños a partir de su lengua materna si ya la manejan, el objetivo es enseñar español”.

Este tipo de discurso oficial generó diversas respuestas, por lo que se puede afirmar que, “no existe la educación en México porque los programas implicados no responden a las particularidades lingüísticas y étnicas, son más bien programas globales que intentan matizar ciertas particulari-

dades traduciendo los programas nacionales: la educación bilingüe bicultural como postulado ha naufragado en el mar de las ideologías indigenistas” (1994:50).

Desde el inicio –SEP, 1979– hubo dificultades para la elaboración de materiales y textos para los niños de preescolar y los primeros grados de primaria. La preocupación por establecer programas de formación de profesores surge más tarde, cuando ya se habían formulado y puesto en marcha primero el programa de castellanización y después la educación indígena bilingüe-bicultural, digamos que diez años después. Dicha demora propició que los propios promotores culturales y los profesores hayan buscado salidas de superación académica en distintos centros regionales. Pero esta alternativa, al parecer, no rindió los frutos esperados: “La formación ofrecida por estos centros no sólo olvidó el objetivo de la educación indígena, sino también contribuyó en el desplazamiento y una fuerte tonificación ideológica de desvalorización de lo indígena” (1994:50).

La educación indígena parecía prometer salidas mucho mejores que las que había dado la educación rural en los treinta; sin embargo esto no se ha logrado, no ha sido posible cumplir el objetivo de validar la cultura y la lengua indígena. El documento se cierra aludiendo a la identidad del profesor indígena bilingüe, “vemos una conciencia histórica del profesor cargada de ambigüedades. El comportamiento ambivalente del profesor ha limitado cualquier intento de desarrollo educativo” (1994:56).

Pedraza alude a la contradicción existente entre el discurso oficial que plantea como una de sus acciones prioritarias la educación de los indígenas, y la realidad, que muestra un subsistema educativo con grandes rezagos e inequidades, siendo la modalidad educativa de más baja eficiencia terminal, los más altos índices de reprobación y de deserción escolar.

Se plantea que la actual dinámica de nuestro país y el mundo ha obligado al reconocimiento explícito de la diversidad cultural y lingüística. En este escenario la participación de los maestros indígenas es un factor fundamental, constituyéndose en el principal agente de enlace entre la cultura étnica y la nacional, catalizador de las inquietudes y necesidades de la comunidad, gestor de las demandas sociales y promotor de la organización social.

El autor menciona que la actividad docente se desempeña en un espacio en el que se reflejan las contradicciones del sistema social, donde destacan las dificultades que se dan en los aspectos escolares, culturales, lingüísticos o socioeconómicos, que por lo regular responden a intereses ajenos a las comunidades, del cual son parte los profesores.

Tales características requieren que el maestro indígena adquiera una sólida formación inicial, que le permita responder a la complejidad de su

labor profesional. No obstante, una evaluación del subsistema revelaría que la educación indígena, a pesar de los avances obtenidos, no ha logrado reunir todas las condiciones que le permitan satisfacer sus objetivos.

Desde el inicio –1964– el proceso de reclutamiento de los profesores indígenas se realizó con jóvenes de escasa formación escolar, creándose así un subsistema educativo que aún no ha logrado estructurarse con una planta docente que cuente con la formación profesional requerida. Aunado a esto, desde su génesis ha existido la ausencia de programas de capacitación inicial para cumplir la difícil tarea de educar en un contexto extremadamente complejo. La falta de reconocimiento al trabajo de estos docentes es otra limitante que afronta el subsistema de educación indígena: “Al magisterio indígena siempre se le ha considerado dentro de la educación básica como la planta docente de más bajo perfil profesional” (1995:272).

Los candidatos a convertirse en maestros indígenas reciben una improvisada capacitación que resulta insuficiente para desempeñarse profesionalmente. Al respecto, se afirma: “el tiempo en que los aspirantes indígenas han sido preparados para la función docente, varía entre dos y seis meses, periodo que a todas luces es insuficiente para formar cualquier tipo de maestro” (1995:272).

Para superar la crítica situación que vive la educación indígena y en particular la formación que deberían tener sus profesores, el autor hace una propuesta en la que se pueden destacar los siguientes puntos (1995:274-275):

- 1) *Para los criterios de reclutamiento y selección de los nuevos docentes:* nivel mínimo de bachillerato; pertenencia a algunas de las etnias y dominio oral y escrito de la lengua materna; aprobación de un curso de inducción a la docencia
- 2) *Formación de maestros para el medio indígena:* incorporación de las escuelas normales a la formación inicial de maestros indígenas; creación de un programa de apoyo a la formación de docentes indígenas, a través de un sistema de becas; creación de una licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en las escuelas normales ubicadas en zonas indígenas; diversificación de alternativas de formación para los docentes indígenas.
- 3) *Profesionalización:* ampliar la cobertura que presta la Universidad Pedagógica Nacional para atender maestros en servicio en la licenciatura en Educación indígena; incorporar al Sistema Nacional de Normales en un programa de atención a maestros en servicio para que cursen el

nivel de licenciatura; reforzar las acciones que realizan el Instituto Nacional de Educación de Adultos y la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, para atender a los maestros de educación indígena en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato; que las instituciones que atienden la nivelación y profesionalización de los maestros indígenas creen modalidades más flexibles acordes a las necesidades de los profesores.

Por su parte, el documento de **Franco** pretende dar cuenta de los problemas que ha enfrentado la aplicación de los nuevos programas y libros de texto para la educación indígena así como de algunos factores que en ello han influido. Para lograr un mayor acercamiento a esta problemática, la investigadora ha optado por darle la voz a los profesores y, a partir de sus experiencias y opiniones, llegar a explicar las dificultades que enfrentan, así como presentar una propuesta curricular alternativa para iniciar su profesionalización. El trabajo de campo abarcó observaciones en escuelas del subsistema motivo de estudio, así como la elaboración de historias de vida y talleres de autodiagnóstico con profesores indígenas que laboran en diferentes municipios del estado de Chihuahua.

En las conclusiones, la autora menciona que un problema al que se enfrenta la operación del nuevo modelo educativo, es la escasa preparación del magisterio indígena, que incluye el desconocimiento de la versión estandarizada del tarahumara escrito –en estos momentos es el principal obstáculo en la aceptación de los nuevos libros de texto por parte de algunas comunidades, sobre todo de la Baja Tarahumara– aunque sería injusto que socialmente se les reclame su escasa preparación, sino se les ofrecen oportunidades de superación académica. Los programas para este fin son escasos, solamente la Universidad Pedagógica Nacional ofrece una licenciatura diseñada ex profeso; pero un número importante de profesores requiere estudios de bachillerato y no hay, en la entidad, uno específico para ello.

Los programas existentes se sustentan en modalidades, enfoques y contenidos ajenos a la realidad de los grupos indígenas de la entidad. En éstos no se consideran como parte del currículum la lengua, la historia, en suma la cultura de estos grupos, lo cual no los capacita para que ellos, a su vez, promuevan el aprendizaje de estos contenidos entre sus alumnos, de ahí que prioricen el uso del español así como los libros de texto nacionales.

El trabajo de **López** se basa en el resumen de una ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación, celebrado en abril de 2001 en San Luis Potosí, México. El artículo presenta de manera sintética,

las diferentes experiencias en la realización de actividades con niños, jóvenes y docentes, tendientes a ofrecer una educación intercultural bilingüe para los niños amuzgos del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero.

El autor menciona que estas experiencias se llevaron a cabo a través de talleres lingüísticos para el desarrollo de la literatura de la lengua ñomndaa-amuzga y en el marco de un proyecto escolar en una escuela específica; con los maestros mediante cursos de actualización, encuentros y talleres, y junto a ellos también en la elaboración de materiales en lengua indígena para los niños. El artículo apunta que la educación intercultural bilingüe en el medio indígena, tendría que ser:

[...] una educación que tuviera sus bases en la interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva, en el cual se diera el reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas de los educandos, una educación que valore la diferencia cultural de los niños como fuente de enriquecimiento (2001:12).

La educación escolar se entiende como el proceso intencionado e interactivo que busca favorecer el desarrollo integral del sujeto, mediante nuevas formas de relación consigo mismo, con los otros, con el conocimiento, con el medio sociocultural y con la naturaleza, con el fin de que asuma su realidad en forma autoconsciente y responsable y pueda transformarla. Se plantea que esta educación además de ser intercultural tiene que ser bilingüe concebida como el proceso educativo que se instrumenta en ambas lenguas la indígena y la nacional. Se hace una fuerte crítica al tema de la interculturalidad en la escuela en nuestro país:

En el caso de México, la relación intercultural se da en un plano desigual y discriminatorio, en el que la cultura escolar es sobrevalorada por encima de las culturas indígenas [...] esta relación desigual se expresa también en las escuelas, por lo que la institución escolar si quiere ofrecer una educación intercultural bilingüe, debe buscar establecer esa relación dentro de la igualdad y el respeto a la diversidad (2001:13).

También se menciona que en el plano teórico ha habido progresos en la educación indígena pero que en la práctica, con los maestros, poco se ha avanzado, de ahí que los nn'anncue-amuzgos, en particular los del municipio de Xochistlahuaca, se han dado a la tarea de experimentar sus propias propuestas con la finalidad de contribuir al desarrollo del pueblencue-amuzgo.

El investigador plantea que para instrumentar estrategias de trabajo encaminadas a favorecer el desarrollo de una educación intercultural bilingüe para los niños ncué-amuzgos, cuyos datos les permitieron concluir que la evaluación diagnóstica de la situación de la educación indígena tendría que centrarse en el niño, en la escuela y en la comunidad.

Como resultado de esa evaluación se pudieron detectar, entre otros problemas, los siguientes: falta de una formación específica en los maestros para poder ofrecer una educación intercultural bilingüe; carencia de un plan y programas específicos para el medio indígena (primaria); ausencia de materiales escritos en lengua indígena que permitan reforzar su uso escrito, y la falta de escritores de la lengua ñomndaa-amuzga, que permitan desarrollar la literatura.

Para afrontar tales limitaciones, se planearon y desarrollaron varios seminarios-taller para los maestros con el apoyo de la UPN, que tuvieron como propósito sensibilizar a los docentes sobre la importancia que tiene su labor para el desarrollo de la lengua y cultura indígena. Por último, en el artículo se describe el proyecto que crearon los profesores de la escuela primaria “El Porvenir” de Xochistlahuaca, Guerrero, para atender las necesidades de educación intercultural bilingüe en esa comunidad.

El texto de **Campuzano** y sus colegas, es una ponencia presentada en el II Foro Interinstitucional de Investigación Educativa “La investigación educativa en Durango: problemática, potencialidades y perspectivas”.

Esta ponencia trata sobre la ubicación y formación del personal docente en la región indígena del sureste de Durango, en particular, sobre el docente de origen tepehuano. Contiene datos sobre la población docente en servicio y consideraciones sobre cómo hacer realidad la modernización educativa.

En este documento se hacen algunas reflexiones en torno a las modificaciones académico-administrativas que habrán de realizarse una vez que el subsistema de educación indígena deja de ser federal para convertirse en competencia de las autoridades educativas estatales.

En la problematización se refiere que una de las características de la enseñanza en el medio indígena de Durango es tener elementos docentes muy heterogéneos. Esta heterogeneidad se hace notoria al tomar en cuenta dos factores: origen étnico y formación académica.

En cuanto a los diferentes orígenes étnicos, contrario a lo que el sentido común nos puede dictar, en la región tepehuana de Durango no sólo enseñan docentes que pertenecen a las etnias que habitan el estado de Durango, a saber, 15 000 tepehuanos, 1034 huicholes y 1038 nahuatls. La población docente, que suma 315 se divide en indígena y mestiza.

En cuanto a la diferente formación académica, en el documento se alude a algunos antecedentes de la población docente mestiza: “Hasta el ciclo escolar 1989-1990, el mestizo que ingresaba tenía la normal concluida. A partir de 90-91 y hasta la fecha, se contratan elementos mestizos con bachillerato concluido”.

Después de analizar la situación de la educación indígena de los tepehuanos en el sur de Durango, el documento concluye destacando tres planteamientos: *a)* para garantizar la estratégica distribución del personal, se podría pensar en crear un convenio entre la SEP y el SNTE en el que se establezca que el personal contratado por el Departamento de Educación Indígena (DEI), que reúna determinado perfil que favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos regionales como es la lengua indígena, sea ubicado en las poblaciones indígenas. En otras palabras, que la ubicación de personal se realice con un criterio académico; *b)* el análisis de la trayectoria de la educación indígena, invita a pensar que el gobierno del estado de Durango recibió de la federación un proyecto político más que un proyecto académico y que el reto es, ¿cómo hacer de este proyecto político un proyecto académico? en donde lo académico marca todas y cada una de las decisiones; *c)* se considera que los tiempos de la modernización educativa habrán de favorecer el porvenir de la educación indígena en el estado, por el simple hecho de que este nuevo federalismo exige un mayor conocimiento de la realidad y un compromiso a tomar decisiones pensando en el educando.

Para cerrar esta categoría, tenemos el trabajo de **Jordá**. Se trata de una tesis para obtener el grado de maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.

El problema de investigación se expresa en los siguientes términos: por qué en la escuela primaria bilingüe de Xochistlahuaca sus egresados no alcanzan el dominio oral y escrito en amuzgo y español como se espera; por qué hay incongruencia entre el discurso y acciones emprendidas por los maestros los últimos años, y lo que ocurre en el aula con respecto al ñomndaa.

El resumen diagnóstico presentado condujo a la investigadora a preguntarse: ¿por qué hay prácticas y actitudes diferenciadas entre los maestros con respecto al uso del ñomndaa en el aula? ¿Cuáles son los motivos de su aceptación o resistencia, primero para aprender a escribir su lengua y luego para darle un status semejante frente al español en el aula?

En la tesis se argumenta que la delimitación del objeto de estudio al papel de la lengua en la construcción de la identidad, se debe en parte a que los maestros de este estudio, la exhiben como signo manifiesto de su pertenencia al pueblo amuzgo.

Respecto de la metodología de investigación empleada, tenemos que la perspectiva de investigación que la autora eligió es la que Erickson denomina “interpretativa”, ya que permite englobar a aquellos enfoques cualitativos con la etnografía y la historia oral que son el sustento de este trabajo.

La investigadora narra cómo a través de la etnografía en el trabajo de campo recopiló las evidencias empíricas que le permitieron la construcción de conocimiento a través de la lectura e interpretación de la realidad observada en las aulas y escuelas.

La reconstrucción de las historias de los maestros se basa en testimonios biográficos que proporcionan información sobre determinados momentos y periodos de las vidas de los actores. Sus vivencias se encuentran enraizadas en espacios y contextos socioculturales de cierta manera compartidos, aunque varían en las diferentes circunstancias históricas en que se van dando. Una parte importante de los datos se construye a partir de los testimonios orales de siete maestros los que contienen las ideas, experiencias, significados e interpretaciones de los actores.

En las conclusiones de la investigación se destacan algunas ideas relevantes. A continuación se intentará rescatar algunas de éstas.

Por las evidencias aportadas se cree que la identidad de ser maestro bilingüe en suljaa’ no es una entidad homogénea compartida por los maestros de este estudio, sino que está conformada por las distintas maneras de entender el cómo llevar a cabo una práctica bilingüe, la que tiene como sustrato una historia personal, la identidad asumida y las experiencias escolares como estudiante y como maestro.

Por tanto, el ser maestro bilingüe es un proceso de construcción social pero que en lo individual, adopta las características singulares que le son propias a todo sujeto.

Para los maestros bilingües de suljaa’ su modelo cultural entra en conflicto durante su proceso de escolarización, ya que, la cultura escolar ignora lo que son: su manera de pensar, de hablar, de aprender, situación que puede llevarlos a despreciar su mundo y en particular, a considerar que la lengua amuzga es un obstáculo para aprender la lengua de prestigio: el español. De esta manera, el maestro al interiorizar en su infancia la estigmatización del amuzgo posiblemente lo conduzca, ya como docente, a reproducir una práctica castellanizadora.

La autora sostiene que esta situación obstaculiza el desarrollo de proyectos escolares que pongan en práctica una educación que responda a las necesidades e intereses de los niños amuzgos y no amuzgos y de su grupo social.

Otras de las ideas centrales de este trabajo es que la formación de los maestros bilingües ha sido una tarea improvisada. Los docentes formadores, en general, desconocían la problemática educativa en el medio indígena y cuyas condiciones materiales y laborales eran precarias haciendo más difícil su práctica.

Otra limitante que se percibe tiene que ver la estigmatización de ser maestro bilingüe. En este punto se distinguen dos componentes: uno relacionado con el proceso histórico de dominación de los pueblos indígenas que señala la inferioridad de las lenguas vernáculas, en este caso el ñomndaa frente al español. Otro que tiene relación con el proceso de formación académica de los maestros al no haber cursado sus estudios en una normal escolarizada.

DESARROLLO HUMANO Y VALORES

Esta categoría la componen seis trabajos: **Arcudia (1999)** trata “La construcción de valores e inteligencia emocional. Escuelas primarias en la frontera norte de México”; **Nájera (1998)** analiza “El papel de la creatividad en la formación de docentes”; **Izquierdo y Palomar (1994)** abordan “Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada en la Ciudad de México”; **Izquierdo, Palomar y Rubio (1996)** estudian la “Universidad privada y formación valoral”; **Torres (1997)** analiza “La formación de valores en la escuela primaria” y **Ramos (1999)** se refiere a las “Contribuciones de la creatividad en la formación de docentes”.

Arcudia trabaja en esta categoría siguiendo el objetivo de analizar las formas en que los sujetos de la educación construyen los valores que los identifican, en el desarrollo de la vida cotidiana al interior de las escuelas. Su enfoque pretende ser interdisciplinario al buscar la explicación del fenómeno a partir de las relaciones entre conceptos de orden filosófico, sociológico, y antropológico con la teoría sobre inteligencia emocional del campo de lo psicológico. Sustenta la tesis de que:

[...] los valores, como criterios generalizados, socialmente regulados y reguladores de vida escolar, no surgen espontáneamente ni pueden ser impuestos. Considero que la percepción de o que es valioso para directivos, docentes y alumnos en cada nicho educativo, tiene que ver con sus visiones de lo que es la educación y sus propósitos, del rol de la escuela en la sociedad, de las maneras de enseñar y de aprender; son construidos, expresados

y actuados dentro de las circunstancias comunes en que se mueven cotidianamente (1999:5).

Su análisis se basa en una investigación de corte etnográfico que lleva a cabo en 1997 en escuelas primarias oficiales en condiciones de marginalidad de Ciudad Juárez, Chihuahua. Su interés es observar cómo se acude a la inteligencia emocional y el sentido común en dichos planteles para la construcción de los valores que permitan un mejor desarrollo de los alumnos que en ellas se forman. Plantea que las particularidades que caracterizan a cada escuela y a sus habitantes cotidianos se vinculan estrechamente con los valores que los congregan.

En este tipo de escuelas, plantea la autora, el trabajo es un valor que se resalta en el discurso y en los hechos. Ello surge del reconocimiento que hace el profesor de las necesidades económicas urgentes de los alumnos de tales escuelas, por lo que pretenden inculcar en sus estuantes el hábito de ser productivos, a través del cumplimiento de sus quehaceres áulicos, y a la vez mantenerlos ocupados con la finalidad de alejarlos de la influencia nociva de su entorno inmediato.

Su estudio “pone en evidencia que la construcción de los valores escolares se encuentra enlazada con la inteligencia emocional, que opera engarzada con el razonamiento”. Relación que tiene que ver con las experiencias, de un entorno difícil y conflictivo que se vive en esas escuelas marginales, y que son las que proporcionan a los estudiantes la información que les indica cómo actuar socialmente.

Nájera en su artículo, analiza el tema de la creatividad en el ámbito de sociedad, la educación y la formación de docentes. Enfatiza en la relación entre la creatividad y la formación de docentes y cuestiona su inclusión en los planes y programas en las licenciaturas en Educación primaria y preescolar, en el perfil de egreso, y en los objetivos.

Plantea que el tema de la creatividad se encuentra incluido en la mayoría de los planes y programas de los diferentes niveles educativos como una propuesta a promover. Sin embargo, advierte, los sistemas educativos tradicionales no han propiciado el logro de los objetivos propuestos en torno a la creatividad y que los maestros, aun cuando no tienen una actitud negativa frente a la propuesta, no saben cómo desarrollarla.

Con el análisis del rol que tiene el formador de los futuros docentes en el desarrollo de la creatividad, emite la propuesta de un programa de desarrollo de habilidades creativas que faciliten en el futuro docente las cualidades para razonar, tomar decisiones, resolver problemas tanto en el ámbito de lo académico como en el de lo cotidiano, y que promueva, tam-

bién, en ello una formación valoral y actitudinal como la autonomía, la responsabilidad y la tolerancia. Todo ello con la finalidad de que se desarrolle la creatividad en el ejercicio de la docencia y se fomente en los alumnos.

Izquierdo y Palomar realizan un estudio en el que reconstruyen las historias de vida de 52 egresados de una universidad privada de la ciudad de México, con dos objetivos fundamentales: *a)* conocer las características de las personas, de las familias, del trabajo y de la sociedad que estos egresados consideran valiosos y *b)* conocer diversos aspectos del proceso de socialización de aquellos sujetos cuyos valores se orientan más hacia algún polo del *continuum* solidarismo-individualismo. Metodológicamente, el estudio se enmarca en la investigación cualitativa y en la tradicional de corte empírico, utiliza los métodos de “estudios de casos” e “historias de vida”. La codificación de los datos la realizan a través del “método de comparaciones constantes”. Utilizan un diseño cuasi-experimental, para analizar las relaciones existentes entre las variables detectadas.

En su investigación encontraron que los egresados cuyos valores se orientan más hacia el solidarismo es probable que no sean muy jóvenes, hayan cursado carreras de las humanidades y de las ciencias del hombre, no ocupan puestos directivos y trabajan en el sector público. En contraposición, los sujetos cuyos valores se orientan más hacia el individualismo es más probable que sean más jóvenes, hayan cursado carreras relacionadas con la administración y las ingenierías, ocupen puestos directivos y trabajen en el sector privado.

En esta misma perspectiva, **Izquierdo, Palomar y Rubio** presentan los resultados de una investigación realizada en dos etapas sobre el impacto de la Universidad Iberoamericana en la formación valoral de sus egresados.

En la primera etapa, a partir de una metodología cualitativa se propusieron conocer: el perfil valoral de los egresados, algunos de sus valores personales, sus actitudes en relación con el trabajo, el dinero el tiempo libre y el cambio social y las formas en que percibían los problemas que afectan a los sectores mayoritarios de la sociedad y con qué herramientas les dotó la universidad para contribuir a su solución. La muestra consistió de 706 sujetos que se extrajeron aleatoriamente de un universo de 12 mil 225 egresados, que como condición para su inclusión debían tener cubierto por lo menos el 80% de los créditos de la carrera cursada entre los años 1981 y 1991.

De los resultados obtenidos se obtuvo información relativa a: trayectorias educativa y ocupacional, prácticas educativas relacionadas con los sectores sociales menos favorecidos, medios de comunicación a través de

los cuales los egresados se enteran de los acontecimientos mundiales, participación de los egresados en la vida política del país, religiosidad, valores por los que vale la pena vivir, fines de la educación, fines del trabajo y el egresado más allá del tiempo libre.

Los autores concluyen, que una mayor proporción de los egresados ha internalizado valores y ha desarrollado actitudes que se derivan de su ambiente social de procedencia, por lo que es escasa la capacidad de la universidad para debilitar las influencias previas a la formación universitaria de tales sujetos, familiares y del entorno social de pertenencia, en la formación de los valores y actitudes de sus egresados. En cuanto al papel de la universidad, afirman que “ésta no está aprovechando eficazmente su capacidad para contribuir a internalizar los valores conducentes a construir en México una sociedad más justa y solidaria” (1996:27).

La segunda etapa, denominada la adquisición de valores, se centró en tratar de conocer con mayor profundidad, las circunstancias y los mecanismos a través de los cuales las variables trabajadas en la primera etapa intervinieron en la determinación de los valores de los egresados. Así, también, el estudio profundizó en el seguimiento de los sujetos que se apartaron de la tendencia dominante. La muestra de esta segunda etapa estuvo integrada por 52 sujetos pertenecientes a los 706 de la muestra original, con base en su perfil valoral obtenido en la primera etapa. Los instrumentos de indagación fueron entrevistas tanto semiestructuradas como guiadas.

Los resultados arrojaron información en torno a: valores referidos a las personas, valores referidos a la familia, valores referidos al ámbito laboral, valores referidos a la sociedad y valores referidos a la religión. Los valores que describen las cualidades de las personas obtuvieron el mayor porcentaje (40%); en segundo lugar, aparecen los objetivos familiares de los sujetos y con una baja proporción; en tercer lugar, aparecen los valores que reflejan algún interés en contribuir a la solución de los problemas que aquejan a los sectores de la sociedad más desvaforecidos.

FORMACIÓN ÉTICA

Esta categoría la componen cinco trabajos: **García (2000)** aborda “Lo inminente y lo eminente de la formación ética (un análisis gadameriano)”; **González (1999)** desarrolla la tesis de maestría “La formación valoral en la educación: una dimensión ética en la construcción docente”; **Yurén (1998)**, reflexiona en torno al “Sujeto de la eticidad y formación valoral”; **Yurén**

(1999) analiza la relación entre “formación y eticidad”; **Martínez (1996)** realiza el trabajo “Ética y formación docente”, **García (1996)** se refiere al tema “Vivencia y formación ética”, y por último, **Morales (1997)**, aborda el tema: “La formación docente en la educación de la sexualidad de los adolescentes”.

En esta categoría se encuentra la investigación que **García** realiza, que se caracteriza por ser teórica. Realiza un análisis interpretativo en torno a la palabra *formación*, desde la perspectiva teórica-metodológica de la hermenéutica filosófica de Gadamer. Analiza el concepto *formación* con el propósito de descubrir su trascendencia en la vida de los seres humanos y “habilitar nuevamente su sentido originario” (2000:130) Por otro lado, a partir del análisis del contexto de las sociedades modernas revisa los rasgos, características y efectos de la autoenajenación de los seres humanos y la reducción y restricción del concepto *formación*.

González realiza en su tesis de maestría una investigación de carácter hermenéutico en la que pretende llevar a cabo un recorrido por el mundo escolar; utiliza para tal efecto una perspectiva ética valoral. Investigación vivencial que, en principio, surge de su experiencia con el mundo escolar, es la denominación que la autora da a su trabajo.

En su estudio, destaca en primer lugar la necesidad del reconocimiento de la dimensión ética en la educación escolar. Con esta perspectiva, la tesis que sostiene a lo largo de su trabajo es que “la educación formal sólo podrá ofrecer los elementos necesarios para que el hombre pueda formarse en sentido valoral, si sus bases enraízan en los principios de una ética humanista” (1999:10). Reconoce que la naturaleza ética es el origen y el destino del hombre, por lo que desde esta condición, la formación escolar debe favorecer los valores que dignifican la vida desde la teoría y desde la praxis. La cuestión, propone, es:

[...] reconceptualizar la noción de hombre bajo los fundamentos de la libertad dando un giro al concepto de formación, verlo como constitución creadora, enfatizando la recuperación del sentido dignificante, pues sólo a través de él es posible el desarrollo de las capacidades humanas en sentido valoral, orientarlas hacia la praxis, hacia la acción, la realización de los valores en la vida cotidiana, la autocreación y la responsabilidad; para que así la educación desde la escuela pueda contribuir a la creación del ser de la eticidad (1999:13).

Con base en la relación formación y eticidad, la autora pretende hacer comprender la situación existencial de los actores del fenómeno educativo, con la intención de vislumbrar la formación valoral explícita e implícita de la

constitución profesional del futuro docente, a partir de las múltiples relaciones que se establecen durante su convivencia. Aquí, pone de manifiesto a la escuela como mundo de valores y un espacio más para formarse, por lo que destaca la necesidad de reorientar los valores que realmente se transmiten en ella, y “perfilarlos hacia la construcción del mundo que queremos” (p. 64). Propone el replanteamiento de la relación ética y educación desde una orientación hacia la humanización y al crecimiento integral de las personas, lo cual requiere de una nueva educación, en la que la responsabilidad de la aplicación de los principios *humanistas*, necesarios para la reflexión que posibilite una “más humana convivencia armónica”, debe recaer directamente sobre los docentes y el sistema educativo en su conjunto.

En la categoría de formación ética, encontramos el trabajo de **Yurén (1998)**, quien afirma que para contrarrestar los nocivos efectos de la corrupción y la barbarie que aquejan a la sociedad y atentan contra la dignidad humana, es necesaria la educación valoral, misma que sólo podrá surtir efectos si se propone desde la formación del sujeto de la eticidad.

Plantea como ineludible la tarea de contribuir a que cada uno de nuestros educandos se forme como sujeto de la eticidad, que para la autora significa un sujeto “realizador de valores... sujeto histórico por cuanto en la actividad del presente recupera la experiencia propia y ajena y transforma la realidad cultural, social y personal presente preparando las condiciones de un futuro deseable” (1998:51 y 53).

Plantea la tarea formativa del sujeto de la eticidad como una necesidad histórica, y propone contribuir a la formación de tal sujeto desde dos puntos básicos en la educación escolar:

- 1) Que las redes de interacción que se realizan dentro y fuera del aula, así como las regulaciones que dan forma a esas interacciones estén fecundadas de valores.
- 2) Realizar la educación escolar como un proceso de enculturación, dentro del cual se deben realizar otras tareas:
 - a) Revisar críticamente las pautas de valor y la jerarquía de valores que la escuela y la sociedad están transmitiendo efectivamente.
 - b) Identificar y transmitir de manera efectiva los elementos culturales y de valor que se consideran guías y horizontes axiológicos legítimos, lo cual requiere tomar en cuenta el contexto y la edad de los educandos, así como sus habilidades y competencias.
 - c) Promover la adquisición de competencias para realizar valores.

- 3) Promover el descentramiento del educando, para lo cual se requiere anular ciertos hábitos y pautas pseudovaliosos que están muy arraigados en el medio escolar y que mantienen al individuo en una posición egocéntrica o convencional; también propone poner al educando en situaciones que lo obliguen a descentrarse.
- 4) La aplicación en el proceso formativo de la *didáctica de la reconstrucción de la cultura en el aula*. La docencia debe ejercerse como una praxis que desencadena praxis, es decir, como promotora de creación de cultura y de autocreación (1998:53-55).

Concluye con la afirmación: “La educación valoral, que tiene como horizonte la dignidad humana, no es otra cosa que socializar conscientemente, enculturar con responsabilidad, contribuir al desarrollo del educando y favorecer su proceso informativo” (1998:56).

Yurén (1999) aborda la relación entre formación y eticidad. Argumenta que la formación es en sí misma eticidad absoluta porque es la realización de la libertad. Para la autora la formación es el *tránsito de lo subjetivo a lo obvio*, y considera que la educación es un proceso orientado a lograr en una dimensión subjetiva, ciertas *propiedades y aptitudes* que significan, a decir de la autora, las posiciones que el espíritu tiene de sí, y en la dimensión objetiva, en la que se logra *la obra de la comunidad*, en la que el sujeto objetiva su formación. Confiere a la familia la responsabilidad de formar a los hijos en el marco de la eticidad, así plantea: “En el ámbito de la familia, la educación es una determinación positiva que consiste en conducir a los hijos al sentimiento inmediato de la eticidad” (1999:32).

Martínez aborda la relación ética y formación docente en el proyecto de investigación del mismo nombre. Ahí presenta el objeto de estudio en cinco apartados: *a)* la reflexión sobre la conceptualización de la formación docente y su relación con su deficiencia; *b)* la vinculación formación, ética y docencia; *c)* la concepción de ética; *d)* la importancia de la formación ética del docente; y *e)* la propuesta de la práctica de algunos valores éticos en el ámbito docente.

Con respecto a la relación formación ética y docencia propone que “durante nuestra existencia nos encontramos en una constante relación social en la que podemos descubrir ciertos valores” (1996:256), y destaca que los valores que le interesan a la ética son los de las personas y sus actos, mismos que en la actualidad parecen estar ausentes en la vida y la cultura, incluso de los propios docentes; esto –argumenta– representa una preocupación si se considera que los maestros son el modelo de identificación de

los alumnos. Concibe a los fundamentos teóricos de los valores que construye el profesor durante su desarrollo profesional como la *ética del docente*.

El artículo de **García** tiene como objetivo tematizar conceptualmente el término vivencia como un aspecto importante en la formación ética. Se trata de un tipo de investigación teórico interpretativo.

En cuanto al contexto social de incidencia se menciona que no se descarta la posibilidad de elaborar una propuesta sobre la eticidad de los procesos de formación para la Escuela Normal de Educadoras, mas por el momento la idea central del proyecto es, realizar un análisis interpretativo (análisis hermenéutico gadameriano) sobre lo que se entiende por formación ética. Se pretende que el producto final de la investigación, unido a otros productos, servirá a futuro como los soportes teóricos que fundamenten la posibilidad de su elaboración.

En las conclusiones del estudio se argumenta que son varios los sentidos que tiene el concepto vivencia: el contenido, efecto, referente intencional y referencia interna a la vida. La vivencia como formaciones de sentido y como unidades de conciencia, ha ido paulatinamente perdiendo su esencia en las sociedades modernas, convirtiéndose en un modelo mecanicista como productividad; se requiere su revaloración conceptual para comprender e interpretar lo que implica la formación ética.

El concepto vivencia constituye la base epistemológica para el conocimiento de cosas objetivas. En palabras de la autora, la vivencia es algo pensado como unidad, con ella se gana una nueva manera de ser uno.

El documento de **Morales** fue una ponencia cuyo contenido aborda la formación docente como un espacio de investigación y sistematización respecto a la práctica que realizan los profesores del área de educación de la sexualidad en el nivel medio superior.

La ponencia se desarrolla teniendo como ejes articuladores las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Cómo pasa el docente de ser un educador en asignaturas relacionadas con la educación de la sexualidad de los adolescentes, a ser un educador donde el planteamiento se inscribe en un contexto más amplio: una problemática de educación en población?
- 2) ¿Cuál es la propuesta que posibilita un proceso de formación de profesores con una *orientación de educación en población*?

La autora del artículo presenta su concepción de la formación docente y lo expresa en los siguientes términos: “es una práctica social en la que las contradicciones y mediaciones de la docencia son susceptibles de abor-

darse más allá de la acción particular de un profesor. La docencia es una tarea cuya finalidad es propiciar aprendizajes significativos en los alumnos [...]” (p. 339).

Lograr el aprendizaje significativo depende en buena medida de las articulaciones de sentido y significado que el alumno logre establecer no sólo al interior de una asignatura, sino fundamentalmente respecto de esquemas analíticos de mejor calidad y de mayor profundidad, dados por experiencias de aprendizaje en el conjunto de otras asignaturas y experiencias no escolares. En el caso de la educación de la sexualidad de los adolescentes, sus experiencias sobre este asunto constituyen el enlace que dará sentido y significado entre el contenido por enseñar y el deseo del adolescente.

Este documento refiere en uno de sus apartados a la formación docente y del papel de la experiencia. Se menciona que la formación docente constituye un espacio para la reflexión y la sistematización de la experiencia para la educación de la sexualidad de los adolescentes. Dicha experiencia es central; en este caso, a diferencia de otros campos, no se obtiene a través de la vía académica sino vivencialmente.

La categoría experiencia, se menciona en el documento, implica abocarse a crear un vínculo de calidad entre el profesor y el alumno, dado que el adolescente sobre la sexualidad no se maneja en el terreno de las reflexiones, sino de los hechos. Las elaboraciones que el profesor logre sobre su experiencia, respecto a su propia sexualidad, permitirán establecer un vínculo de calidad que posibilite no ignorar la carga cultural y valoral de la sexualidad: resistencias, ansiedades, frustraciones e identidades no logradas.

Se plantea que del análisis de la práctica docente podrá surgir la orientación, es decir, los fines que habrá de alcanzar la tarea docente respecto a la educación de la sexualidad de los adolescentes. En este documento también encontramos una crítica al modelo educativo dominante, que privilegia el paradigma tecnológico: “los maestros suelen destacar los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas de ‘cómo hacer’, que en última instancia ignoran preguntas importantes [...]” (p. 340).

Algunos conceptos centrales de este trabajo son: educación en población, información, comunicación, educación, actor demográfico, actuación, contención, pedagogía crítica, cultura, género, etc. Se plantea la necesidad de realizar intervenciones en el ámbito educativo para incidir en la toma de decisiones de los adolescentes en el manejo de su sexualidad, al tiempo que se enlistan algunas temáticas que tendrían que incluirse en tales programas de intervención.

Por último, se señala que la educación en población es un concepto más amplio que el de educación de la sexualidad; esta última forma parte de la anterior.

BALANCE

Un estado de conocimiento representa la posibilidad de contribuir al desarrollo de la teoría y/o la práctica de aquello que analiza, para este caso la relación que se establece entre la formación y los valores como factores fundamentales de la educación de los sujetos. A través de este trabajo se pretende dar cuenta de las producciones que, en torno a la temática, se han realizado a partir de 1990 en nuestro país.

En su forma ideal un estado de conocimiento se puede concebir como un instrumento capaz de dar cuenta de “todo” lo que se ha producido en un campo en particular, sin embargo, debemos tomar conciencia de las limitaciones que impiden la recuperación de todos los textos que guardan relación con una temática particular, por lo que no se puede soslayar el hecho de que éste es un trabajo inacabado y que, por tanto, queda expuesto a un permanente proceso de complementación y enriquecimiento.

¿Por qué elaborar un estado de conocimiento acerca de la formación y su vínculo con los valores? La formación y los valores se presentan en la actualidad como campos estratégicos de la educación, dado que se consideran como herramientas indispensables para el logro de los objetivos de la modernización y la elevación de la calidad de la educación básica, hecho que se deriva del reconocimiento que tanto el Estado como la sociedad hacen de estos factores como elementos centrales en la transformación educativa. En este sentido, podemos considerar a la formación y los valores como fenómenos sociales que competen no sólo a los docentes, formadores de docentes e instituciones educativas, sino a todos aquellos involucrados en la educación: investigadores educativos, autoridades educativas y sociedad en general.

Si los principios fundamentales de la formación y de los valores se cumplen, éstos deben aportar de manera efectiva al desarrollo personal y profesional de los propios docentes y consecuentemente al desarrollo personal de los educandos y con ello al desarrollo institucional y social de la comunidad en que esa formación produce sus efectos. De ahí la importancia de revisar sus presupuestos y principios a través de la reflexión, el análisis y la investigación en el campo de la formación y valores.

El acceso a la información

La recopilación de los materiales necesarios para la elaboración se inició prácticamente con el interés en la temática ya que es a partir de ahí cuando se comienza a tener contacto y a recuperar los textos relacionados con el tema, posteriormente y con un afán más preciso de construir el estado de conocimiento se acude a las bibliotecas más importantes del país y se elige con ese mismo objetivo la revisión de la base de datos del índice de revistas sobre investigación educativa IRESIE y la base de datos de la red de educación REDUC, dada su importancia, ya que éstas recopilan los índices de publicaciones de educación que se producen en el contexto nacional e internacional.

Para la elaboración del presente estado de conocimiento, el primer criterio a considerar fue la delimitación temporal de la búsqueda a partir del año de 1990, con la finalidad de obtener los referentes más actuales sobre el tema.

El contenido

A partir de la recopilación de los diversos textos escritos sobre la temática, al momento de sistematizar la información, configuramos las categorías que el estado del campo contiene.

Por otro lado, quisiéramos destacar que existen ciertos temas de especial relevancia cuyos contenidos forman parte de la educación en valores, los cuales cobran mayor importancia en una sociedad con preocupantes tendencias deshumanizadoras como es la contemporánea. Algunos de estos temas se encontraron en la revisión documental para la elaboración del estado del conocimiento pero otros son incipientes y seguramente aflorarán con mayor claridad en el estado del conocimiento de la próxima década. Sin embargo, se pueden dibujar ciertas tendencias en el ámbito de la formación y los valores que responden a las características y condiciones de la sociedad actual.

- *Educar en el cuidado del medio ambiente.* Lo cual requiere desarrollar una profunda conciencia histórica que permita comprender la trascendencia generacional de los actos humanos.
- *Educar para el consumo inteligente, moderado y crítico, tanto de los bienes y servicios como de la información, cada vez más globalizada.*
- *Educar a los individuos para que sean capaces de utilizar creativa y productivamente su tiempo libre.*

- *Formar individuos con una fuerte identidad cultural y un equilibrado espíritu de nacionalismo, pero educados en el respeto y la valoración de la diversidad cultural.*
- *Educación en la democracia como forma de gobierno, pero sobre todo como forma de vida, lo que supone un desarrollo profundo de la responsabilidad social y política y del espíritu crítico.*
- *Formar una sociedad profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valore la vida y la paz, formada en la resolución no violenta de conflictos.*
- *Formar una sociedad creativa, capaz de entender los cambios y de adelantarse a ellos para poderlos enfrentar con ventaja.*
- *Educación de una sociedad que sea capaz de resistir los embates de estructuras viciadas que demandan comportamientos corruptos o incluso criminales para sobrevivir a su interior, lo que conduce a la necesidad de desarrollar en los educandos el juicio moral.*

En síntesis, inclusive para poder formar individuos más productivos y capaces de aprovechar adecuadamente las ventajas de las cambiantes situaciones de la ciencia, la tecnología, la organización productiva y los mercados, nuestros sistemas educativos tendrán que desarrollar la capacidad para *formar* en el sentido más fiel del término.

Es importante reconocer que éstas son las nuevas exigencias de la sociedad al sistema educativo, el cual no siempre ha sabido o podido responder a tales demandas con celeridad y eficacia a tales demandas.

En un contexto en que las fronteras entre los países se van borrando y lo que ocurre en un punto del planeta tiene el potencial de afectarlo todo, conviene tener claro qué se globaliza, pues hay aspectos que sin duda son favorables para la humanidad, se globaliza: *a)* una ética universal, *b)* el ideal de democracia, *c)* la fortaleza de la sociedad civil, *d)* el conocimiento y los aportes culturales, y *e)* se internacionaliza la discusión ética producto de dilemas inéditos (por ejemplo, la revolución biogenética).

Pensemos en las implicaciones educativas que el fortalecimiento de cada una de estas tendencias trae consigo. Ahora bien, entre lo que se globaliza hay, por desgracia, muchos aspectos que preocupan y que es necesario inhibir o frenar. Se globaliza: *a)* la pobreza porque se globaliza la concentración de la riqueza; *b)* la irrestricta apertura de fronteras; *c)* la fe absoluta en las fuerzas del mercado; *d)* la no intervención y por lo tanto el adelgazamiento de los gobiernos justamente para no inhibir esas fuerzas del mercado; *e)* los modos de producción que generan desempleo; *f)* el desempleo; *g)* el ideal de una sociedad de consumo, dispendiosa, productora

de bienes innecesarios cuya única justificación es que existe quien los compre; *h)* un modo de producción irrespetuoso del medio ambiente; *i)* el narcotráfico, afectando a los países pobres debido a la capacidad de consumo de los países ricos; y *j)* La crisis de valores, pérdida de vigencia de los tradicionales sin que se hayan construido valores que los sustituyan.

Por último, de lo anterior podemos derivar tres tipos de implicaciones para la educación. Por un lado, las que se derivan de las tendencias que hay que favorecer. En segundo lugar, las que brotan de las tendencias que claramente hay que frenar o inhibir. Y en tercer lugar, aquellas tendencias débiles o inexistentes que es necesario impulsar (desarrollo de las habilidades básicas y superiores que permitan a los educandos la generación del pensamiento creativo así como el desarrollo del juicio moral orientado socialmente, capaz de juzgar no únicamente actos aislados, sino sobre todo, tendencias, y de actuar en consecuencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcudia García, Isabel (1999). "Construcción de valores e inteligencia emocional. Escuelas primarias en la frontera norte de México", en *Avances*. Cuadernos de trabajo de la Coordinación de Investigación y Posgrado en el ICESA (UACJ), núm. 2, mayo, pp. 2-13.
- Arcudia García, Isabel (2001) "El programa de desarrollo institucional 1995-2000 y los valores de la educación tecnológica", en *Foro regional asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nayarit: UAN, pp. 11.
- Ayala Rubio, Silvia (1998). "Valores en la enseñanza y formación en valores", *Educación*, nueva época (SEJ), núm. 4, enero-marzo, pp. 19-27.
- Barrientos Granada, Rosa María (2001). "La formación docente y la perspectiva de género", *Magistralis* (UIA-P), vol. XI, núm. 20, enero-junio, pp. 9-37.
- Campuzano Volpe, Laura (1993). "El recurso humano: factor determinante para la socialización de los contenidos regionales indígenas", en *Memoria. II Foro interinstitucional de Investigación educativa: la investigación educativa en Durango: problemática, potencialidades y perspectivas*, Durango: SECyD-UNESFORFE, pp. 136-143.
- Castro Arenas, Irma Nieves (1997). "Un nuevo modelo académico que incluya valores", *Omnia*, año 18, núms. 36-37, pp. 147-148.
- Conde, Silvia (1998). "La formación de sujetos con una moral democrática", *Educación*, nueva época (SEJ), núm. 4, pp. 36-49.
- Franco Rosales, María Concepción (1996). "Los docentes indígenas de Chihuahua: ingreso, perfil y necesidades de formación", en *Reportes de Investigación Educativa. Proyectos Seleccionados 1994. Formación y Actualización de Maestros*, Chihuahua: DGIE-SEB, pp. 20-31.

- Franco Rosales, María Concepción (1997) “Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 2, núm. 4, pp. 349-361.
- García Perea, María Dolores (2000). “Lo inminente y eminente de la formación ética.(Un análisis hermenéutico gadameriano), en *Memoria de la segunda bienal de presentación de productos del ICEM*, Toluca, pp. 130-132.
- García Perea, María Dolores (1996). “Vivencia y formación ética”, en *Memorias del primer congreso estatal de Investigación en educación, ciencia y tecnología*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 70-72.
- González Paredes, Elsa (1999). *La formación valoral en la educación: una dimensión ética en la construcción docente*, tesis de maestría, Chalco: ISCEEM.
- Ibarra Rivas, Luis Rodolfo (1998). “La tolerancia y el buen maestro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 6, pp. 245-272.
- Izquierdo Muñoz, Carlos y Joaquina Palomar (1994). “Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada de la ciudad de México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), vol. XXIV, núms. 1 y 2, pp. 39-82.
- Izquierdo Muñoz, Carlos; Joaquina Palomar y Maura Rubio (1996). “Universidad privada y universidad valoral”, *Replones* (ITESO), núm. 34, abril-julio, pp. 24-31.
- Jaime, Lourdes (2000). “Hacia una formación cívica. Más allá de la historia oficial”, *Sinéctica* (ITESO), núm. 16, enero-junio, pp. 13-15.
- Jordá Hernández, Jani (2001). *Ser maestro bilingüe en Suljaa': lengua e identidad*, tesis de maestría, México: UPN pp. 241.
- Lee Zoreda, Margaret (1994). “Reflexiones sobre docencia transcultural”, *Perfiles Educativos*, núm. 66, pp. 3-7.
- López Guzmán, Bartolomé (2001). “Experiencia en el desarrollo de una educación intercultural bilingüe niñosncue-amuzgos del municipio e Xochistlahuaca, Guerrero”, *El Silabario*, num. 1, pp. 11-18.
- Maggi Yáñez, Rolando E. (1997) “Formación de valores y actitudes en la educación profesional técnica: caso Conalep”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, núms. 1 y 2, pp. 227-240.
- Martínez Rivero, Alicia (1996). “Ética y formación docente”, en *Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología, área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, p. 255-257.
- Morales, Alejandra (1997). “La formación docente en la educación de la sexualidad de los adolescentes”, en *Séptimo congreso de la Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPAF) “Educación y salud. Derecho de los niños y Jóvenes”*, México, DF.
- Nájera Ruíz, Francisco (1998). “El papel de la creatividad en la formación de docentes”, *Educativa* (SECyBS), año 5, núm. 10, marzo-junio, pp. 30-34.

- Pérez Sánchez, Sergio (1998). “Los maestros hoy en el contexto de la multiculturalidad y las tendencias de la globalización” en *Segundo congreso estatal de investigación educativa, ciencia y tecnología, área: educación, memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 164-165.
- Pedraza Cuéllar, David (1995). “La formación de docentes en el subsistema de educación indígena”, en Moreno (coord.) *Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización* (documento de trabajo), México: UPN-SEP.
- Ramos Carmona, Mario (1999). “Contribuciones de la creatividad en la formación de docentes”, *Revista Educar*, nueva época (SEJ), núm. 10, julio-septiembre., pp. 19-24.
- Rebolledo Reséndiz, Nicanor (1994). “La formación de los profesores indígenas bilingües”, *Pedagogía*, tercera época, vol. 9, núm. 1, octubre- diciembre, pp. 48-57.
- Santoyo Muñoz, César (1998). “Los valores en la educación”, *Educar*, nueva época (SEJ), núm. 4, enero-marzo, pp. 28-35.
- Schmelkes, Sylvia (1997). “La formación valoral y la calidad de educación”, en *Educar en la democracia y el respeto a la diversidad*, México: SNTE, pp. 98-104.
- Suzan Reed, Eric (1998). “Formando a los futuros ciudadanos. 13 consejos útiles para quienes imparten el curso de civismo”, *Educación 2001* (IMIE), año III, núm. 41, octubre, pp. 43-47.
- Tapia Uribe, Medardo (1999). “La escuela mexicana en la construcción de un México democrático”, *Educación 2001* (IMIE), año IV, núm. 51, agosto, pp. 44-99.
- Torres, Guadalupe Patricia (1997). “La formación de valores en la escuela primaria”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm.17, pp. 27-28.
- Wuest Silva, Teresa (1997). “La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial”, en Wuest *et al. Formación, representaciones, ética y valores*, México: UNAM, pp. 57.
- Yurén Camarena, María Teresa (1998). “Sujeto de la eticidad y formación valoral”, en *Educar*, nueva época (SEJ), núm. 4, enero-marzo, pp. 50-57.
- Yurén Camarena, María Teresa (1999) “Formación, necesidades y valores” en Yurén, *Formación, horizonte al quehacer académico* (colección Textos), México: UPN, pp. 25-36.

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

Epifanio Espinosa Tavera*

INTRODUCCIÓN

Este subcampo integra trabajos de investigación en los que se abordan las relaciones entre la formación y el ejercicio profesional de la docencia. La mayoría de los estudios que se reseñan exploran esta temática en el contexto de programas institucionales de formación docente, es decir centran el análisis en las prácticas y procesos desarrollados en el marco de instituciones y programas que se proponen explícitamente incidir en la formación profesional, ya sea inicial o en servicio, de los profesores. Parte de estos trabajos enfocaron como objeto de estudio o de evaluación las formas en las que se inserta el ejercicio profesional en los procesos de formación desarrollados desde algún programa en particular. En tanto que en otra parte de los trabajos se expresó un interés central por analizar los posibles efectos o repercusiones de determinados programas de formación en el ejercicio profesional de los maestros egresados de los mismos.

Una última proporción de trabajos, mucho menor que las anteriores, explora los vínculos entre la práctica y la formación docentes, desde el contexto del trabajo cotidiano de los maestros. En estos trabajos se asume el ejercicio cotidiano de la docencia como un espacio donde los maestros se forman como tales al construir soluciones a los problemas cotidianos que plantea la enseñanza. Los estudios realizados en esta perspectiva se

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Acapulco.

centraron en analizar los procesos mediante los cuales los maestros elaboran y reelaboran los saberes necesarios para la enseñanza en el ejercicio cotidiano de la misma.

A partir de los contextos y focos de análisis manifiestos en el abordaje de las relaciones formación-ejercicio profesional, los trabajos se agruparon, para efectos de su exposición, en tres subcategorías: la vinculación con el ejercicio profesional en los procesos de formación; valoración del impacto de programas de formación en el desempeño profesional y la formación en el contexto cotidiano del ejercicio profesional.

LA VINCULACIÓN CON EL EJERCICIO PROFESIONAL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Las formas y los sentidos con los que se inserta el ejercicio profesional en los procesos institucionales de formación, constituyó un tópico de investigación emergente durante la década 1992-2002, particularmente en el ámbito de la formación docente. En su mayoría, los trabajos agrupados abordan esta temática en el contexto de programas institucionales de formación docente ya sea en la normal, en la UPN, o en cursos de capacitación y de actualización. En estos trabajos se describen y analizan algunas de las formas y de los sentidos mediante los cuales se busca articular cotidianamente los procesos de formación institucionales con el ejercicio profesional y dan cuenta de diversas limitaciones formativas que resultan de las prácticas de formación estudiadas.

Hay dos subconjuntos de trabajos. En el primero se agrupan aquellos que indagan en torno a las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes normalistas; aquí se incluyen diez trabajos. El segundo incluye ocho trabajos que exploran cómo se buscan establecer vínculos entre los procesos formativos y la práctica docente en programas de formación dirigidos a maestros en servicio. En cada subconjunto se reseñan los principales aspectos relevados en los trabajos respecto a los vínculos entre prácticas de formación y ejercicio profesional.

Las prácticas pedagógicas en las escuelas normales

Una tendencia predominante en los trabajos de este subconjunto es el análisis de la realización de las prácticas pedagógicas en la educación normal, desde la perspectiva de las formas institucionales de organización, realización y evaluación de dichas prácticas (Espinoza, 2001; E. Mercado, 1999 y

2001; Reyes, 1993; Flores, 2001; Zamora, 2000; Pineda, 1998; Campuzano y otros, 2001). Otra perspectiva, presente en un menor número de trabajos, si bien retoma parcialmente la perspectiva anteriormente señalada y coincide en algunos de los problemas que esos trabajos identifican, incluyen en sus análisis las perspectivas de los estudiantes en relación con las experiencias que tienen en sus acercamientos a las escuelas (R. Mercado, 1997 y 2000; SEP, 1998).

En general los trabajos situados predominantemente en la perspectiva de la organización institucional de las prácticas coinciden en que las prácticas pedagógicas, tal como son instrumentadas en las normales, limitan su potencial formativo para el ejercicio profesional de la docencia. A continuación se resumen las principales situaciones planteadas en estos trabajos como limitaciones formativas de las prácticas.

La preponderancia del formalismo

Algunos trabajos sitúan las limitaciones formativas de las prácticas pedagógicas en la preponderancia que se otorga por parte de los formadores a los aspectos formales, principalmente en la fase de planeación (Reyes, 1993; Pineda 1998; E. Mercado, 1999, 2001; Flores, 2001).

El trabajo de **Reyes (1993)** es un artículo centrado en el análisis de las situaciones que dificultaban la operación del plan de estudios de educación normal de 1984, fue uno de los primeros trabajos donde se documentó y cuestionó la preponderancia de los aspectos formales en la preparación de las prácticas pedagógicas en las normales. Situado en el contexto del desarrollo del Plan 1984 de estas escuelas, plantea que las actividades de las prácticas están más orientadas por el cumplimiento de disposiciones administrativas, que por el interés en la formación de los normalistas, “especialmente [...] la preparación de la práctica [...] aparece como una situación de trámite en la que lo importante son los aspectos formales que se condensan en las guías y en el material didáctico”. En su descripción de “el día de las prácticas”, donde se apoya para destacar la importancia que se les otorga a los “aspectos formales”, Reyes describe que después de haber solicitado “los objetivos” que “desarrollará durante su estancia en el grupo”:

Los normalistas regresan con el profesor responsable de asesorarlos, quien les indica la necesidad de elaborar las guías didácticas, en las que se establecerán los pasos didácticos y la metodología a seguir [...] así como la necesidad de elaborar “el material didáctico” [...]. Su información (respecto a los contenidos asignados) es generalmente deficiente, lo que no es un problema si en las

guías presentaron un resumen adecuado [...] y como el tiempo lo emplearon en llenar las guías y hacer material didáctico, seguramente no pudieron revisar teórica o metodológicamente el tipo de actividad que van a desarrollar, lo que se resolverá si siguen adecuadamente los pasos de la guía: 1) motivación [...] 2) presentación del material 3) etc. (Reyes, 1993:59)

Los trabajos posteriores al de Reyes, han aportado a este señalamiento documentando el tipo de requerimientos formales a los cuales otorgan una gran valoración los maestros normalistas. Así, **Pineda (1998)**, en el estudio de las prácticas en una de las normales del estado de México que documenta en su tesis de maestría, señala varios de los aspectos formales que son muy valorados por las instituciones normalistas en la preparación de las prácticas. Dice Pineda:

Para la institución es importante cubrir los requisitos formales de la planeación: presentación, desarrollo temático, motivación, ejercicios de retroalimentación y evaluación, así como el material didáctico disponible para llevar a cabo la práctica. Este ha de ser alusivo al tema contener colores vivos, ser vistoso y atractivo para que en su presentación sea motivo para mantener la atención de los educandos (Pineda, 1998:123).

De forma similar, en sus reportes de avances de investigación, **E. Mercado (1999, 2001)** y **Flores (2001)** encuentran que en la normal las exigencias para las prácticas tienen que ver con el cumplimiento de formalismos en la presentación de los planes (ilustraciones, ortografía, hecha a máquina, libreta forrada), situaciones que los estudiantes se ven obligados a cumplir, aunque no le hallen algún sentido o utilidad en la realización de sus prácticas pedagógicas. E. Mercado, apoya sus afirmaciones en los comentarios y valoraciones expresados por lo estudiantes normalistas acerca de las exigencias que les plantean sus profesores para la realización de las prácticas.

Estudiante: De la planeación aquí para las prácticas?... [silencio] demasiado requisitada y también demasiadas apariencias. [...] ¿útil? Digamos que sí, te sirve para que no llegues sin nada y a ver que voy a hacer... [silencio] sé que si nos dijeran: saben qué, no realicen planeación, pocos la entregarían y la mayoría llegaríamos a improvisar porque somos así. Pero en este sentido, bueno, por lo menos ya sabes que vas a venir el día de mañana y que más o menos vas a decir algo, pero demasiados requisitos no? [...] la planeación a máquina, sin faltas de ortografía, sin tener un acento que le falte o le sobre, si no!, repites la hoja, ilustrado, con contenido científico...pero como pre-

sentación todo está bien, pero ya en lo práctico, en lo útil [...] o sea, no me sirve de nada llevar mi planeación ilustrada si al final de cuentas sucede otra cosa (E. Mercado 2001:6).

E. Mercado agrega que el cumplimiento de los formalismos constituyen un ritual de iniciación, donde los normalistas “van asumiendo una serie de prácticas, actitudes, comportamientos y lenguaje que supone lo que tendría que ser un maestro” (1999). Parte importante de este ritual son las exigencias de los profesores de la normal con respecto a la apariencia y el comportamiento del maestro practicante (bien vestido, trato respetuoso, etcétera). E. Mercado (2001), argumenta sobre las implicaciones formativas profesionales de este tipo de exigencias para la realización de las prácticas. Establece que el cumplimiento de estos formalismos constituyen ritos de paso de estudiante a maestro, donde los normalistas se forman un imaginario del ser maestro en el que la función se deposita en la imagen. Así, señala que:

La predisposición inicial de cambiar de apariencia y de actitud al momento de ir a las prácticas conduce a los estudiantes a reivindicar un imaginario en torno a ser maestro centrado en el cuidado de la presentación hacia el exterior. La pulcritud y el decoro como virtudes propias de ser maestro. Un modelo de maestro que metonímicamente deposita en su imagen su función (E. Mercado, 2001:5).

Según E. Mercado (2001), la sobrevaloración de aspectos formales en las prácticas efectuadas por los estudiantes normalistas también está presente en las escuelas de práctica, en las cuales tiende a valorarse más el control y la disciplina del grupo que el desempeño pedagógico.

Los trabajos anteriores concluyen que el énfasis en el cumplimiento de aspectos formales conduce a una burocratización de las prácticas pedagógicas que limita su potencial formativo en tanto que desplazan la reflexión sobre las experiencias y los problemas vividos en su desarrollo.

La relación de la teoría con las prácticas pedagógicas

Algunos trabajos han identificado como otra de las limitaciones formativas de las prácticas pedagógicas a las formas en que éstas se relacionan con los contenidos teóricos abordados en los cursos (**Reyes, 1993, Zamora, 2000; Espinoza, 2001; Campuzano y otros, 2001**). Un argumento central en el ensayo de **Reyes** es que en las normales se expresa una concepción instrumentalista, utilitarista y pragmática sobre la formación docente. Desde ésta, afirma, los profesores normalistas reivindican las prácticas pedagó-

gicas como parte fundamental en la formación docente de los estudiantes y se menosprecia su formación teórica. Esto explicaría, a su entender, las críticas que hacían los profesores normalistas al plan de 1984. Los profesores, dice, criticaban el hecho de que los programas de estudio dejaban de lado la didáctica, la cual consideraban como auxiliar fundamental en la preparación de las prácticas. Por otra parte, señalaban que en dicho plan de estudios se reducían los periodos de prácticas y se posponían hasta el tercer año de estudio. Reyes afirma que:

Estas posturas [...] no sólo se oponen al desarrollo teórico, sino que finalmente se convierten en un obstáculo para la misma práctica [puesto que] la teoría problematiza la práctica en tanto que amplía sus perspectivas de análisis y coloca al sujeto en mejor situación para enfrentar las diversas necesidades, tanto objetivas como subjetivas, que caracterizan su mundo (Reyes, 1993:54-55).

A diferencia de Reyes, los trabajos de **Zamora (2000)**, **Espinoza (2001)** y **Campuzano y otros (2001)**, realizan sus análisis en el contexto del desarrollo del Plan de 1997. **Espinoza (2001)**, plantea que a pesar de que “una de las grandes preocupaciones de la formación de docentes en las escuelas normales es la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través del diseño curricular”, los estudiantes normalistas perciben las prácticas pedagógicas como “un proceso sin importancia, totalmente disociado de la teoría”. Señala que en el proceso de organización de las prácticas pedagógicas hay una ruptura teórico-práctica en tres momentos: *a)* revisión de planes de clase, *b)* realización y ejecución de planes y *c)* análisis de la ejecución. Espinoza sostiene que el desarrollo de esos momentos de las prácticas se ajustan a criterios de sentido común, sin sustento teórico.

Los espacios para el análisis de las prácticas eran casi nulos, ya que la dinámica consistía en citar algunas problemáticas que habían sucedido y dar respuesta; sin embargo este juego de resolver problemáticas fue un proceso ausente de fundamentación teórica, lo que ocasionó que se hiciera de él un proceso rutinario sin sentido y sin provecho, si bien es cierto que había oportunidad y espacios para la reflexión, también es cierto que fueron espacios en la mayoría mal aprovechados, ya que al no tener bajo qué analizar se perdía el sentido y la dirección, terminando por resolverlo de manera de sentido común (Espinoza, 2001:4).

El avance de investigación de **Campuzano y otros (2001)** y la tesis de maestría de **Zamora (2000)** asumen una orientación evaluativa en sus análisis, que se centran en una confrontación entre algunos de los supuestos

de los planes de educación normal en los que basan sus estudios, y lo que acontece en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. **Campuzano y otros** realizan un seguimiento de la operación del plan de 1999 de la licenciatura en educación preescolar; abordan las relaciones entre los cursos propuestos en el plan y las prácticas pedagógicas de las estudiantes. Al respecto señalan que, a diferencia de lo que se propone en el plan de estudios, los distintos cursos tienen un escaso impacto en la realización y análisis de las prácticas pedagógicas. Los autores adjudican ese distanciamiento entre cursos y prácticas a las dificultades que se tienen en las normales para concretar otra de las proposiciones del plan de estudios, el trabajo de academias.

No se encuentran evidencias suficientes, como ensayos o escritos breves donde las alumnas reflejen un manejo de información que permita apreciar que los temas, problemas de discusión y conclusiones obtenidas en diversas asignaturas puedan aprovecharse para una adecuada intervención educativa o un mejor análisis y comprensión de lo que ocurre en los planteles de preescolar. Se considera que esta articulación no ha sido clara para la experimentación de actividades didácticas en preescolar, reflejando la falta de impacto del trabajo de la academia al interior del aula (Campuzano y otros, 2001:5).

Zamora, por su parte, en su tesis de maestría, describe y evalúa las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes de una normal del estado de México, en el contexto del plan de estudios de 1997 de educación normal. En su trabajo realiza una contrastación de “los rasgos del perfil de egreso” planteados en el P’97 con lo que acontece en las prácticas pedagógicas. Zamora asevera que en sus prácticas los normalistas muestran un desempeño distante de los rasgos establecidos en el perfil de egreso.

Zamora (2000) destaca la distancia que aprecia entre la orientación pedagógica de las prácticas de los estudiantes y el enfoque “constructivista” que, a su modo de ver, sería el que deberían usar, según el perfil de egreso propuesto por el P’97. El autor señala que “los practicantes normalistas transitan de una propuesta pedagógica sustentada en el constructivismo a la práctica real de una pedagogía sustentada en el tradicionalismo” (p. 120). Lo anterior lo atribuye a “una epistemología implícita” empiricista, y a que los estudiantes “todavía no cuenten suficientemente con la información teórica del enfoque y tampoco manejen niveles conceptuales similares sobre el constructivismo” (p. 126). Asimismo, sostiene que los mismos profesores normalistas “impulsan obstáculos para el conocimiento y el empleo del enfoque constructivista”, lo que debe, argumenta Zamora, tanto al escaso dominio conceptual del enfoque que tendrían los profesores norma-

listas, como a la incongruencia que habría entre dicho enfoque y las prácticas de enseñanza que se promueven en las aulas de las normales.

*Las relaciones de los practicantes con los profesores normalistas
y los profesores de las escuelas de prácticas*

Finalmente en los estudios reseñados también se relacionan las limitaciones formativas de las prácticas con la dinámica de relaciones de subordinación que se generan entre los maestros-practicantes, los titulares de los grupos de prácticas y los profesores de las normales (**Reyes, 1993; E. Mercado, 1999 y 2001; Pineda, 1998; R. Mercado, 1997 y 2000**). En estos trabajos se pone de manifiesto que en sus prácticas, los normalistas están sujetos a las exigencias tanto de los profesores de la normal, como de los profesores de sus grupos de práctica. Ante tal circunstancia, coinciden los autores, los practicantes centran más su atención en satisfacer tales exigencias, aun cuando las consideren inadecuadas, que en explorar y analizar estrategias de enseñanza (Reyes, 1993; E. Mercado, 2001; Zamora, 2000; Pineda, 1998). Según **E. Mercado (2001)**, “en esta situación los estudiantes asumen, viven y generan estrategias que les posibilitan quedar bien en uno y otro lugar, situación que provoca que la planeación para sus prácticas tenga poco o nulo significado”.

En los trabajos señalados se alude a diversas situaciones en las que los profesores titulares de los grupos de práctica estarían contribuyendo a limitar el potencial formativo de las prácticas pedagógicas de los maestros-practicantes. En algunos trabajos se asume, implícita o explícitamente, que las prácticas pedagógicas son espacios de formación que involucran la participación de los profesores titulares de los grupos. A este respecto, **Reyes (1993)** argumenta que los profesores de grupo no se sienten responsables de la formación de los normalistas.

Generalmente el profesor de grupo no se siente involucrado en el proceso formativo del normalista, en el mejor de los casos se asume como juez del proceso, que deberá asentar una calificación de la actuación del practicante, ya que la responsabilidad de la formación del normalista es del responsable de las prácticas y no de él. [...] en muchos casos el profesor considera al normalista como un estorbo, como un obstáculo para su trabajo, o bien, como alguien que le permite descansar algunos días (Reyes, 1993:63).

Pineda (1998), también señala la ausencia de apoyo de parte de los profesores de grupo, pero también incluye en este sentido a los profesores de la

normal. “Cuando el practicante espera la retroalimentación de la titular del grupo y del supervisor de prácticas, a partir de la observancia de su desarrollo pedagógico, éstos se encuentran ausentes tanto en la permanencia física como en el apoyo pedagógico que pudieran dar” (Pineda, 1998:127).

R. Mercado (2000), en su estudio sobre la implantación del Plan de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, reporta que, en efecto, en algunas escuelas los normalistas no encontraron el apoyo del personal docente; no obstante señala que en algunos casos se debe a “problemas de comunicación entre las diferentes instancias involucradas en gestionar las visitas”, aunque en otros casos, se debió al rechazo de los profesores de primaria hacia las observaciones de los normalistas por la tendencia hacia la crítica del trabajo escolar en las primarias que tenían esas actividades en el P’84 (R. Mercado, 1997). En otro sentido señala cómo a los normalistas se les involucra en las escuelas primarias en situaciones que resultan negativas para su formación, en los términos establecidos por los programas de estudio. Así, por ejemplo, en su estudio de seguimiento de la implantación del P’97 en las escuelas normales, R. Mercado (2000), señala cómo al encargarse la conducción del grupo a estudiantes que por primera vez visitan las escuelas con el propósito de conocer su funcionamiento, ellos adoptan entusiasmados prácticas de enseñanza que se pretenden transformar.

Otra consecuencia indeseable de que los estudiantes se hicieran cargo de grupos de primaria en este (primer) semestre fue que, al revisar los resultados de la visita, no parecían percibir que la mayoría de las veces, al atender al grupo, no podían hacer otra cosa que reproducir muchas de las prácticas que actualmente se pretenden transformar en las primarias. [...] no eran ejercicios propiamente de enseñanza. No obstante los alumnos suponían generalmente que sí lo eran y se entusiasmaban con lo que hacían en los grupos (R. Mercado, 2000:114).

Las condiciones que imponen los profesores para aceptar a los practicantes y la evaluación de la práctica, son otros aspectos que se identifican en algunos trabajos como restricciones al potencial formativo de las prácticas pedagógicas de los normalistas. Ambas explican, en los trabajos, como expresión de la subordinación y autoritarismo que caracterizan a la posición de los normalistas durante las prácticas.

Pineda, 1998 y E. Mercado, 2001, argumentan que los estudiantes tienen pocas posibilidades de desarrollar y experimentar propuestas pedagógicas. Por una parte, los normalistas enfrentan la exigencia de los maestros de adaptarse a sus formas de trabajo. Pineda presenta el siguiente testimonio de una normalista: “Me dijo que me da letras y que me tengo que adaptar

a sus métodos... primero lectura, luego escritura, después lectura por parejas... me dijo también que los métodos no sirven, en la práctica, se utiliza el que funciona más” (Pineda, 1998:28).

Por su parte, E. Mercado (2001), plantea que los estudiantes son inducidos a operar estrategias de trabajo con el grupo poco formativas, debido a las exigencias de los profesores titulares sobre el control y la disciplina.

Los estudiantes pocas veces reciben comentarios con respecto a cómo mejorar la práctica y las estrategias de transmisión de ciertos contenidos, las observaciones más comunes se centran en el control y la disciplina del grupo, situación que lleva a los estudiantes a utilizar a veces de manera indiscriminada, actividades y técnicas para mantener ocupado el grupo (E. Mercado, 2001:6).

*Indicios de aprendizajes para el ejercicio profesional
de la docencia desde las prácticas pedagógicas*

No obstante que en la mayor parte de los trabajos reseñados predomina el señalamiento de insuficiencias formativas en la realización de las prácticas pedagógicas, hay trabajos en los que se muestran indicios de que en las normales también se están propiciando cambios que dotan de una mayor significación a la realización de tales prácticas (R. Mercado, 2000; SEP, 1998). Así, en el estudio de seguimiento de R. Mercado, se documentan situaciones mediante las cuales, algunos profesores de las normales estudiadas promovían en los estudiantes tanto la vinculación de los contenidos revisados en los cursos con las experiencias de las prácticas, como la socialización y reflexión de dichas experiencias.

[Los profesores] trataban de establecer relaciones entre lo que los estudiantes leían en el curso con lo que éstos informaban de sus visitas a las primarias. Promovían en general que los alumnos compartieran ante sus compañeros sus experiencias en cada visita, basándose en sus informes previos. [...] En las descripciones y en las reflexiones de los estudiantes se ponía de manifiesto parte de la diversidad que está presente en las escuelas (R. Mercado, 2000:11-112).

Asimismo, se muestran indicios de que a pesar de las limitaciones señaladas, en sus acercamientos a las escuelas los normalistas logran descubrimientos que son de importancia para el ejercicio de la docencia (R. Mercado, 2000). Este último tipo de hallazgos en los trabajos referidos parecen posibles cuando no sólo se atiende a los procesos institucionales

de organización de las prácticas, sino que también se incluyen las perspectivas de los estudiantes en relación con las experiencias que tienen en sus acercamientos a las escuelas. En este sentido, R. Mercado destaca algunas de las situaciones de la vida escolar y del trabajo de enseñanza que logran percibir los estudiantes y “que suelen ocurrir sin que un visitante las perciba”.

Aunque situados en perspectivas de análisis distintas, una tendencia que se aprecia en el conjunto de los trabajos reseñados, es la de considerar la reflexión sobre las experiencias en las prácticas, como parte fundamental de la formación para la docencia. En ese sentido, uno de los supuestos centrales que orienta predominantemente los análisis es que la potencialidad formativa de las prácticas pedagógicas, para el ejercicio profesional docente, radica más en la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias vividas por los estudiantes normalistas que en su mera realización. Sin embargo, en su mayor parte, los trabajos realizados al respecto han adoptado un enfoque evaluativo desde donde se juzgan tanto las formas institucionales con las que se organizan y desarrollan las prácticas, como el desempeño y las opiniones de los estudiantes en la realización de las mismas. Desde este enfoque, implícita o deliberadamente, se realiza un contraste entre lo que sucede con las prácticas y lo que debiera suceder según el plan de estudios o las posiciones personales de los investigadores. Con esta perspectiva se han identificado problemas importantes en el desarrollo de las prácticas que limitan su potencial formativo, pero poco se ha explorado la perspectiva de los estudiantes. Orientar la investigación en este sentido puede arrojar nuevos resultados acerca de los aprendizajes que logran los normalistas al entrar en contacto con los alumnos y los maestros, pues como sugiere el trabajo de R. Mercado (2000), más allá de la organización institucional de las prácticas, los estudiantes perciben y reflexionan sobre situaciones de la vida escolar y del trabajo de enseñanza con las que tienen contacto.

Relaciones entre los procesos formativos y la práctica docente en la formación de maestros en servicio

Los ocho trabajos que se presentan a continuación documentan y analizan algunos de los dispositivos mediante los cuales se favorece o dificulta la incorporación de las prácticas y experiencias profesionales de los docentes en programas de formación para maestros en servicio. Cuatro de los estudios reportados se desarrollaron en el contexto de dos de las licenciaturas de nivelación para maestros en servicio impulsados por la UPN (Tlaseca, 1995; Espinosa, 1998; Jordá, 1999 y 2001); y los otros cuatro se realizaron

en el contexto de cursos de actualización y capacitación impulsados por diferentes instancias de la SEP (**Sandoval, 1995; Fuenlabrada, 1997; Weiss, 2000; García, 2002**).

Los principales hallazgos de estos trabajos se articulan en torno a tres tópicos: a) Recuperación y análisis de la práctica docente, b) La experiencia profesional en los procesos de formación, y c) La relación teoría-práctica.

Recuperación y análisis de la práctica docente

En el estado de conocimiento de la década de los ochenta se reportaron diversos trabajos en los que se argumentaba en favor del análisis o reflexión de la práctica docente como una orientación fundamental para sustentar el desarrollo profesional de los maestros en servicio (Ver Pasillas, Ducoing y Serrano, 1996). No obstante, a diferencia de los trabajos que se reseñan en esta sección, los procesos y prácticas derivados de dicho planteamiento no fueron objeto de una investigación sistemática. Los trabajos que a continuación se reseñan constituyen investigaciones empíricas que exploran algunas de las formas, problemas y efectos que tuvieron, en los procesos de formación, programas dirigidos a maestros en servicio que explícitamente planteaban el análisis de la propia práctica como eje central de la formación.

Documentar los procesos, formas y sentidos que tuvo en las prácticas cotidianas de la formación de docentes en servicio, la proposición de sustentar la formación de los maestros y la innovación de su ejercicio profesional en la reflexión sobre la práctica propia, fue el propósito central de los trabajos agrupados en este tópico. Los cuatro trabajos aquí considerados, se desarrollaron en el marco de las licenciaturas de nivelación para maestros en servicio impulsados por la Universidad Pedagógica Nacional.

Según reportan Tlaseca (1995), Espinosa (1998) y Jordá (1999 y 2001), en los programas de licenciatura de nivelación de la UPN se proponía el análisis de la práctica docente como una vía que permitiría a los maestros recuperar sus experiencias, sus saberes, identificar problemas en el ejercicio cotidiano de la docencia, y proponer alternativas pedagógicas para superarlos. Se esperaba que mediante el análisis de su propia práctica los maestros pudieran reformular sus saberes docentes y construir propuestas pedagógicas innovadoras a los problemas que enfrentan cotidianamente en su trabajo (Espinosa, 1998).

Tlaseca (1995) reporta que en las propuestas pedagógicas elaboradas por los maestros se expresa un análisis “compreensivo” de su práctica. Expone que, a partir de un trabajo de seguimiento de la elaboración de propuestas pedagógicas de una generación de estudiantes de las licenciaturas

en educación preescolar y educación primaria –Plan 85–, se identificaron “cuatro rasgos en la reconstrucción de la experiencia docente” que se diferencian “por el avance en los procesos de elaboración de un nuevo conocimiento” (1995:17).

El primer rasgo o nivel que denomina “la reconstrucción de la actividad cotidiana”; lo define como el “momento en que el maestro empieza a convertir su experiencia en otro conocimiento. La experiencia aparece como evidencia y se integra de nuevas maneras para argumentar, justificar o cuestionar la práctica” (p. 18). El segundo, “el descubrimiento de contradicciones”, lo ubica como el nivel donde los maestros “exploran su acción y pensamientos” lo cual “otorga precisión a los problemas, en términos de contradicciones”. En el tercer nivel, “comprensión del conflicto”, “expresa un avance del conocimiento del maestro en cuanto que descubre los elementos y las relaciones intervinientes en situaciones de su práctica” (p. 19). El cuarto, “superación del conflicto”, lo define como un “momento netamente creativo”. Al respecto señala: “en afirmaciones de los profesores se denota el carácter netamente propositivo de este momento, la autovaloración de su poder creador [...] por lo tanto, la reflexión crítica también actúa como un concepto relacional, el maestro al reconstruir su experiencia modifica también su relación con la realidad social” (p. 22).

A diferencia de Tlaseca, Espinosa y Jordá enfocan sus análisis en las prácticas y los sentidos que adquieren en los contextos cotidianos de la formación, proposiciones curriculares como el análisis de la práctica docente y la elaboración de propuestas pedagógicas. Ambos autores muestran que tales proposiciones, en su operación, son reformuladas por los formadores y los maestros estudiantes. En su estudio etnográfico sobre los procesos de elaboración de propuestas pedagógicas, **Espinosa (1998)** reporta que:

En los procesos desarrollados por los profesores y los estudiantes se muestra el peso de algunas de las proposiciones centrales del currículo, como la idea de que los maestros desarrollen investigaciones para solucionar los problemas de la enseñanza, y la proposición de que autoanalicen su práctica docente. Sin embargo [...], dichas proposiciones se articulan con sus creencias particulares sobre la forma en que se pueden concretar tales planteamientos (1998:95).

Uno de los planteamientos centrales de Espinosa es que “los análisis que efectúan los estudiantes difícilmente logran –como sugieren los profesores y el mismo plan de estudios– recuperar las prácticas cotidianas” (Espinosa, 1998:131), debido a que éstos se inscriben en una perspectiva de trabajo prescriptiva y valorativa.

Perspectivas de trabajo es un constructo analítico que emplea Espinosa para distinguir las orientaciones que tienen las acciones desplegadas por los maestros y los estudiantes en la elaboración de propuestas pedagógicas. Identifica tres perspectivas de trabajo: “la racionalista, la prescriptiva y valorativa, y la de las vivencias cotidianas”. Estas orientaciones dice, se diferencian por los “distintos sentidos y significados con los que se alude a la enseñanza [...] como noción [ésta] adquiere distintos significados según la intencionalidad de las tareas específicas en las que se le involucra. Coexisten así no sólo diferentes formas de significar la enseñanza, sino que, aparejado a ello, se desarrollan orientaciones de trabajo también heterogéneas (Espinosa, 1998:95).

Asimismo, argumenta que las prácticas cotidianas de los maestros están ausentes de los análisis que ellos efectúan debido a la preponderancia que tienen los modelos pedagógicos y los sentidos locales que se le atribuyen a la “formación crítica”, los cuales identifica como componentes de la orientación prescriptiva. Orientados por la perspectiva prescriptiva, argumenta Espinosa, los análisis efectuados por estudiantes y profesores parten del supuesto de que las prácticas actuales son erróneas:

Las principales dificultades para la “recuperación” de las prácticas reales y de los saberes que en ella despliegan los maestros [...] provienen de la fuerte orientación normativa y valorativa que impera en los centros de formación de maestros. Quizá por la expectativa de que con la formación recibida se llegará a ser mejor docente, hay entre los profesores y los estudiantes una tendencia a presuponer las prácticas existentes como erróneas; de aquí que los “análisis” se orienten fundamentalmente a la descalificación y a la crítica (1998:169).

Por otra parte, señala Espinosa, la recuperación de las prácticas cotidianas para poder analizarlas, está limitada por el peso que tienen los modelos pedagógicos en la formación de docentes y por la forma en que se les emplea en la realización de los análisis.

En esta perspectiva una práctica común es la de juzgar la enseñanza desde una tipología dicotómica de modelos cuyos componentes se definen como lo tradicional y lo moderno.

Tradicional es lo que no debiera hacerse y lo moderno es lo ideal, lo deseable para la práctica. La oposición entre modelos es un recurso que en los procesos de formación pareciera cumplir el propósito de destacar los aspectos positivos que se derivarían de conducir la enseñanza según los nuevos modelos. Sin embargo, esta tendencia es articulada, entre los profesores y los

estudiantes de esta investigación, como estrategia para afrontar la exigencia curricular de analizar la práctica propia.

El uso de modelos como referencias para referirse a las prácticas cotidianas de enseñanza, constituye uno de los obstáculos que limita la posibilidad de que en los procesos de formación de docentes se “recuperen” —como plantea el modelo de formación propuesto en el plan— los saberes y experiencias cotidianas de los maestros. Tales limitaciones tienen que ver con el supuesto de que el trabajo que los maestros realizan cotidianamente está mal, y de que sus deficiencias se deben a que están “aplicando” el modelo “tradicionalista”.

De esta forma, una tendencia que parece predominar en la formación de los maestros es la de tomar al modelo “tradicionalista” como una especie de descripción de lo que son las prácticas cotidianas. Así, el supuesto “análisis de la práctica” se torna en una crítica a dicho modelo, dándose por hecho que de esta manera se está analizando la enseñanza tal y como acontece cotidianamente en las escuelas (Espinosa, 1998:96-97).

Espinosa expone que los análisis elaborados por los maestros-estudiantes se caracterizan por ser juicios uniformes, abstractos, sin alusiones a situaciones específicas de su trabajo cotidiano, pero que éstos son valorados positivamente por los profesores, por los sentidos locales que le atribuyen a una “formación crítica”. El autor argumenta que aun cuando las referencias a las prácticas cotidianas difícilmente aparecen en los momentos formales de trabajo, como el del análisis de la práctica, éstas necesariamente entran a los espacios de la formación por el hecho de que los estudiantes son maestros en servicio.

En un estudio de seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en primaria para el medio indígena, programa de formación puesto en marcha también por la UPN, **Jordá (1999)**, llega a resultados similares a los de Espinosa (1998). La autora encontró que “en un buen número de trabajos (de propuestas pedagógicas) la presencia del maestro es muy limitada, hacen poca alusión a su experiencia personal [...] pareciera que es más importante investigar fuera de la experiencia personal o presentar la teoría” (Jordá, 1999:61). Aunque para esta autora la ausencia de referencias a la práctica propia, trae consigo la ausencia de la autocrítica, lo que conduce a los maestros a concebir los problemas de la enseñanza y el aprendizaje como resultado exclusivo de causas externas a la escuela (Jordá, 1999:62). Para Jordá, a esta situación contribuyen tanto las prácticas que predominan en el desarrollo de la licenciatura, como algunas concepciones de los formadores, la complejidad del currículo y las políticas para el ingreso de estudiantes de cada Unidad.

Jordá (2001), señala que durante sus estudios en la UPN a los maestros del medio indígena se les involucra en prácticas similares a las de su historia de escolarización, se les pide reproducir en escritos las ideas de los autores que revisan, pero “se presta poca atención a la reflexión de las experiencias y nociones de los estudiantes con respecto al tema que se revisa” (Jordá, 2001:7). “Por ello, es entendible la dificultad que enfrentan los estudiantes cuando tienen que reflexionar, organizar sus ideas y elaborar un escrito donde hablen de su experiencia o viertan sus opiniones” (Jordá, 2001:6).

Otra situación que dificulta la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas, plantea Jordá (2001), son las concepciones racionalistas de los formadores. “Una de las concepciones que permean la práctica de formación en la UPN, es el papel central que se le da al conocimiento teórico como el instrumento que resolverá los problemas de la práctica [...] el conocimiento docente que han construido (los maestros) en la práctica no es reconocido, ni puesto a discusión mucho menos valorado” (Jordá, 2001:7). Esto conlleva, a que las propuestas pedagógicas se conciben más como una investigación que como un trabajo de “sistematización de la experiencia docente” (Jordá, 1999). Sin embargo, esta situación no sólo la atribuye a los formadores, sino también al diseño curricular

El desconocimiento por parte de la mayoría de los diseñadores del perfil de ingreso real, así como, de la problemática propia de la práctica docente en el medio indígena y nuestras propias concepciones sobre la formación docente, nos llevó a elaborar materiales de estudio con actividades que se centraban más en la reflexión teórica de textos complejos, que en reconocer y analizar la experiencia de los estudiantes maestros (Jordá, 2001:8).

La experiencia profesional en los procesos de formación

Las formas y los sentidos con los que se incorpora la experiencia profesional en los procesos de formación de docentes es uno de los temas abordados en los trabajos de **Espinosa (1998)**, de **Sandoval (1995)**, y, de una forma amplia en la tesis de maestría de **García (2002)**. Un planteamiento compartido en estos trabajos es que, independientemente de las exigencias curriculares de los programas de formación en los que participen los maestros, éstos por ser maestros en servicio introducen sus propias experiencias profesionales.

Espinosa (1998) sostiene que aun cuando en los procesos de formación docente los modelos pedagógicos y la visión racionalista sobre la práctica limitan la posibilidad de que los maestros introduzcan sus experiencias

profesionales, éstas “irrumper” en los espacios de formación por el hecho de que los estudiantes son, al mismo tiempo, maestros en servicio.

No obstante, también hay momentos en la formación en los que el trabajo adopta una orientación basada en las vivencias cotidianas de la práctica. El hecho de que los estudiantes sean maestros en servicio es una situación que propicia, en paralelo a las perspectivas mencionadas, la irrupción en los procesos de formación de referencias a la enseñanza provenientes de las experiencias personales en el trabajo con los niños (Espinosa, 1998:18).

Sin embargo, señala Espinosa (1998), las referencias a las experiencias profesionales cotidianas ocupan un lugar periférico en los procesos de formación, al margen de los momentos formales de trabajo en donde, de acuerdo con el currículo y los mismos profesores y estudiantes, se trabajaría sobre la experiencia docente.

La perspectiva de las vivencias cotidianas parece existir predominantemente en la periferia de los procesos de formación; es decir, al margen de los momentos en los que específicamente se plantea el “análisis” o la “aplicación de la teoría” en relación con la práctica. Pareciera existir como un proceso alterno al de la formación, en el que los estudiantes buscan compartir sus experiencias y los recursos que cada cual ha construido para enfrentar los problemas de la práctica (Espinosa, 1998:19).

En los espacios abiertos por los estudiantes para “pensar y hablar de sus experiencias en el trabajo docente”, sostiene Espinosa (1998), los comentarios de los maestros abandonan la dicotomía “tradicionalismo” o “modernidad” que orienta sus referencias a la enseñanza cuando formalmente los profesores les piden que analicen su práctica docente. En esos espacios es donde los maestros expresan el conocimiento que logran sobre los niños y sus dificultades para el aprendizaje de contenidos particulares.

A través de estas referencias al trabajo docente los estudiantes manifiestan ideas personales en torno al trabajo con los niños, así como sobre algunos de los sucesos en los que se ven involucrados en el desarrollo de su práctica cotidiana. Ellos construyen estas referencias a su trabajo en torno al conocimiento que tienen sobre los niños con los que trabajan y sus dificultades para aprender ciertos contenidos. Asimismo, se refieren a algunas de las acciones que ellos, en tanto maestros, emprenden para apoyarlos (Espinosa, 1998:172).

Espinosa (1998), señala que en esos comentarios los maestros aluden a una heterogeneidad de prácticas, lo cual considera más próximo a la realidad cotidiana del trabajo docente que la imagen homogénea que construyen los estudiantes cuando los profesores les solicitan realizar un “análisis de la práctica docente”. Con base en esta consideración, Espinosa plantea que el “autoanálisis”, tal como estaba propuesto en la licenciatura para maestros de primaria y de preescolar de la UPN, plan de 1985, “difícilmente vinculan los procesos formativos con las prácticas escolares cotidianas”.

Una hipótesis que podría plantearse a partir de los análisis presentados en esta tesis es que la propuesta del autoanálisis difícilmente contribuye a vincular los procesos formativos con las prácticas escolares cotidianas. Más bien, pareciera que desde esa propuesta se tiende a potenciar la perspectiva normativa y, con ello, a relegar a un lugar marginal la expresión de experiencias y saberes de los maestros (Espinosa, 1998:190).

En un estudio sobre “relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”, efectuado durante la década de los ochenta, **Sandoval (1995)** presenta conclusiones similares a las de Espinosa (1998). Aunque para esta autora en los espacios de formación serían los maestros quienes “cierran el paso a la discusión pública” del “conocimiento magisterial”. Sandoval sostiene que “a la luz de su experiencia docente los maestros califican, valoran, utilizan o desechan los conocimientos que se manejan en los cursos” (Sandoval, 1995:115). No obstante, señala que la experiencia y los conocimientos profesionales de los maestros aparecen cuando éstos trabajan en equipos, mientras que cuando lo hacen a nivel de grupo las opiniones y reflexiones no se externalizan y son substituidas por respuestas formales derivadas de los textos que revisan.

Como la discusión entre todo el grupo generalmente está restringida, los maestros aprovechan el trabajo en equipos para expresar sus opiniones de manera más abierta [...] la discusión más rica se realiza en equipos. [...] los maestros se expresan libremente, dan ejemplos de su experiencia, comunican sus conocimientos. Sin embargo, por regla general no socializan al grupo estas reflexiones; pareciera que no les conceden importancia [...], dan respuestas formales, muy apegadas al texto como para salir del paso (Sandoval, 1995:116).

Sandoval (1995) sostiene que aun cuando los maestros internamente “estiman efectivo, útil” el conocimiento que tienen sobre la docencia, “validan

públicamente el conocimiento formal” promovido en los cursos de capacitación, en tanto que aquél lo consideran como “anécdotas aisladas”.

Los maestros validan públicamente el conocimiento formal [...]y cierran el paso a la discusión grupal del conocimiento que internamente estiman efectivo, útil, pero sobre el cual no hay espacio público de reflexión colectiva. En ocasiones, como pequeños chispazos surgen algunas expresiones que contienen ese conocimiento magisterial [...]son, sin embargo, poco validados y por lo mismo no se profundiza en ellos; se toman como anécdotas aisladas, incluso por los mismos maestros (Sandoval, 1995:116).

En un trabajo más reciente, **García (2002)** estudia en su tesis de maestría, “el papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado”. Expone que su interés se centró en “conocer lo que hacen los maestros y cómo introducen sus experiencias de trabajo en un espacio formal de capacitación que se dirige a docentes multigrado y que pretende alimentarse del trabajo cotidiano en las escuelas” (p. 4). Coincide con los dos trabajos anteriores en señalar la insuficiencia de los formatos y procedimientos establecidos en los cursos para “recuperar” las experiencias cotidianas del trabajo de los maestros. No obstante, señala que ellos abren los formatos propuestos logrando introducir referencias a su trabajo:

Cuando en la propuesta del curso se pide a los maestros que participen dentro del formato que se propone para la interacción, se puede ver que las respuestas que ofrecen a preguntas concretas son cortas a pesar de que desde la elaboración de la propuesta se suponía contar con respuestas descriptivas [...] dan respuestas cortas que no describen alguna experiencia de su práctica. Sin embargo, hay otros momentos en donde los maestros hacen de la descripción un mecanismo que ellos introducen al curso par mostrar la experiencia que tienen sobre su práctica y de las condiciones materiales que están presentes en ella (García, 2002:82).

García sostiene que la experiencia docente tiene un carácter central en el desarrollo de los cursos de capacitación y que las descripciones que hacen de sus experiencias funcionan como un eje articulador de las actividades con los contenidos de los cursos, al tiempo que son un referente desde el cual los maestros se relacionan con las propuestas promovidas en la capacitación.

La experiencia docente [es] el eje que articula la actividad de los maestros multigrado en el curso con los contenidos que incluye el programa [...] los

maestros [...] hacen referencia a su experiencia docente, de manera amplia y descriptiva, para recibir, significar, argumentar, rechazar e integrar la propuesta de capacitación del curso en un proceso en el que participan activamente. Para los maestros la descripción de su experiencia es el referente principal que tienen para establecer una interacción entre su trabajo docente y los contenidos del curso, y la manera de incorporar la experiencia de la capacitación de forma significativa (García, 2002:80).

García (2002), plantea que la capacitación es un espacio que los maestros construyen localmente a partir de las descripciones que hacen de sus experiencias. Los maestros, dice, recurren a la descripción “para poder articular una propuesta general con (su) conocimiento particular”. En ese sentido, ella describe los “diferentes usos que hacen (los maestros) de este mecanismo de participación y recuperación de su experiencia”. Entre otros, la autora se refiere a la descripción de experiencias de: enseñanza, trabajo con el multigrado, soluciones dadas a problemas y dudas sobre su pertinencia.

En relación con la descripción de experiencias de enseñanza, García (2002) plantea que aún cuando en los cursos de capacitación los maestros no se apeguen a las instrucciones de los programas respectivos, ellos hacen descripciones detalladas de experiencias relacionadas con las actividades demandadas por los cursos. Señala que las experiencias descritas por los maestros son aquellas que parecieran representar “alguna utilidad frente a una preocupación específica”.

Los maestros utilizan el espacio de la capacitación para describir algunas experiencias de enseñanza con sus alumnos. [...] recurren a sus experiencias de trabajo en el aula para poner algún contenido a un formato que el curso establece, a pesar de que las experiencias descritas no tienen origen en la aplicación de una propuesta del curso, como se supone en las instrucciones de los ejercicios, los maestros relatan algunas de las actividades que realizan como parte de su trabajo cotidiano y con ellas establecen una relación entre lo que el curso demanda como actividad y lo que ellos tienen en su experiencia para participar. [...] no describen cualquier experiencia de enseñanza [...] parecen ser aquellas que les son significativas en tanto pudieran representar alguna utilidad frente a una preocupación específica [...] y que se encuentra en relación con alguna idea que la propuesta del curso hace (García, 2002:84-85).

En cuanto a la descripción de experiencias de trabajo con el multigrado, García señala que los maestros realizan estas descripciones para interactuar con los contenidos de los cursos, al mismo tiempo que comparten con sus

compañeros tanto las estrategias y dificultades enfrentadas en el trabajo con el multigrado, como la búsqueda de nuevos recursos:

Al describir experiencias, los maestros señalan las características del trabajo en grupos multigrado, y amplían los argumentos que construyen para dar respuesta a los ejercicios del curso. Los maestros muestran con ejemplos, el sentido de sus respuestas y de sus opiniones frente a un tema que el curso les propone, y con ellos ponen en común aspectos que comparten en su trabajo, así mismo les permite identificar aquellos aspectos en los que difiere su experiencia (p. 92). [...] La descripción que hacen los maestros de su experiencia en grupo multigrado muestra el tipo de trabajo que realizan con los alumnos, las dificultades que enfrentan pero al mismo tiempo, la preocupación que tienen por encontrar nuevas ideas para incorporar a su trabajo diario y salvar los obstáculos que encuentran (García, 2002:94).

García (2002), sostiene que la descripción que hacen los maestros de sus experiencias además de su uso para “responder, elaborar productos, argumentar, discutir, o contrastar aspectos de la propuestas de capacitación”, también es utilizada por ellos para cambiar la orientación de las propuestas del curso. Los “parámetros” para la participación de los maestros, así como los modelos sugeridos en los cursos para cambiar las prácticas “parecen ser limitados” frente complejidad de las experiencias descritas por los docentes, por lo que, señala la autora, a partir de la descripción de su experiencia “los maestros diversifican las categorías para el análisis de la práctica docente que se presentan en el curso” y, por otra, llegan a conclusiones distantes de las esperadas en el mismo.

Al exponer el tipo de situaciones que viven y con las que conviven en su trabajo diario, los maestros introducen una serie de aristas al análisis sobre su práctica que realizan en el curso de capacitación. [...] los maestros multigrado muestran la serie de variables que se entretajan con su quehacer y que constriñen la posibilidad de éxito del aprendizaje de los alumnos [...]. Los modelos de análisis que presenta el curso, parecen tener categorías extremas y con poca posibilidad de aprehender la diversidad que encierra la vida cotidiana de las escuelas. Frente a ellos, los maestros expresan sus desacuerdos y contrastan las propuestas del curso; exponen sus experiencias y así, ponen al descubierto todos los puntos intermedios por los que transita su trabajo (García, 2002:127).

Finalmente, García, plantea que las descripciones hechas por los maestros en los cursos de capacitación acerca de su experiencia, aluden tanto al de-

ber ser de la docencia, como al sentido de necesidad de su trabajo y a los alcances y posibilidades que han registrado en su experiencia los maestros.

La relación teoría-práctica

Algunos de los trabajos que analizan el desarrollo de ciertos programas de formación dirigidos a maestros en servicio, las relaciones entre los procesos formativos y el ejercicio profesional aluden, en mayor o menor medida, a la relación teoría práctica, como un eje importante de los procesos formativos que limita o potencia el impacto de los programas de formación en las prácticas cotidianas de los maestros. Las características de los contenidos teóricos que proporcionan los programas de formación para los maestros en servicio, su distancia o cercanía con las situaciones prácticas de la enseñanza y las formas en que se busca relacionarlos con la práctica cotidiana en los procesos de formación, constituyen los tópicos centrales a partir de los cuales los trabajos que a continuación se reseñan señalan avances y dificultades para lograr la articulación teoría-práctica.

Uno de los problemas más documentados con respecto a la relación teoría práctica en los procesos de formación de maestros en servicio es la persistencia de lo que Schön denomina una visión racionalista sobre la práctica profesional. Los trabajos que abordan el análisis de este tema señalan una fuerte tendencia en el ámbito de la formación de maestros a considerar la solución de los problemas de la práctica docente como respuestas que se pueden derivar directamente de los desarrollos teóricos (Weiss, 2000; Fuenlabrada, 1997; Espinosa, 1998; Jordá, 1999). Esta tendencia se ubica, en esos trabajos, como una limitante a las posibilidades de que los maestros hagan uso de los enfoques revisados en los cursos en su práctica cotidiana. Se trata de un problema presente tanto en el diseño de los materiales curriculares como en las prácticas cotidianas que tienen lugar en los procesos de formación.

Weiss (2000) y **Fuenlabrada (1997)**, destacan en sus análisis de los programas de los cursos de capacitación para maestros la preeminencia de textos teóricos sobre enfoques pedagógicos sin el desarrollo de planteamientos didácticos “realizables en el aula”

Weiss (2000), realiza un análisis del “enfoque de los cursos y los contenidos de los documentos” impartidos a los maestros dentro del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). El autor identifica como aspectos favorables la inclusión en los cursos de “una concepción general constructivista del aprendizaje y el relato sobre nuevas formas de enseñar”. Plantea, sin embargo, la existencia de “lagunas y debilidades” en los textos,

las cuales asocia con dificultades para que los maestros puedan incorporar los enfoques revisados a la realización de su trabajo cotidiano.

La concepción de aprendizaje y enseñanza que busca promover los cursos está, en términos generales, acorde con el actual debate pedagógico y los nuevos planes y programas de estudio [...], pero presenta el defecto de querer derivar una nueva metodología de enseñanza directamente de estudios psicológicos sin aterrizar suficientemente en actividades realizables con los alumnos (Weiss, 2000:262-263).

Una posición similar a la anterior es sostenida por **Fuenlabrada (1997)**. En un estudio sobre las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Fuenlabrada analizó los procesos de capacitación y actualización en el sistema multigrado, a partir de las referencias de maestros y directivos al respecto. Ella destaca la escasa utilidad que tienen los cursos para los maestros cuando éstos no incluyen proposiciones didácticas para la enseñanza de contenidos específicos.

Se detectaron también, en el sistema multigrado, cursos que responden a “modas”, como son los que versan sobre la propuesta para el aprendizaje del español y de la lectoescritura. [...] Se reporta que al principio los maestros se interesaron por lo novedoso del tema, sin embargo el interés decreció en la medida en que durante el curso no se daban elementos para resolver los problemas de enseñanza [...]. Otros cursos que también se ubican en esta categoría –de las “modas”– son los referidos a la pedagogía operatoria. En ellos se aborda la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática desde la reflexión de cómo interpretan los niños lo que aprenden en la escuela. Con este antecedente surgen lineamientos generales sobre cómo deberían ser las clases de matemáticas. Al no proponer trabajo didáctico específico que posibilite la marcha de estas ideas en el aula, lo que los maestros se llevan de estos cursos es una declaración de “buenos principios (Fuenlabrada, 1997:145).

Espinosa (1998) y **Jordá (1999)**, a diferencia de los autores anteriores, centran su análisis en las relaciones teoría-práctica desde la perspectiva de las prácticas y procesos cotidianos desplegados por maestros y estudiantes para tal fin. **Espinosa (1998)** enfoca su análisis en los sentidos y usos con los que profesores y estudiantes buscan incorporar los diferentes contenidos revisados durante la licenciatura en la formulación de propuestas pedagógicas. Señala que en los procesos de formación se expresa un interés de los maestros y alumnos por dotar de utilidad para el trabajo docente a los

contenidos que estudian en los cursos, sin embargo plantea que estos esfuerzos se inscriben predominantemente en una visión racionalista desde la cual consideran la enseñanza como campo de aplicación de la teoría.

En la perspectiva de trabajo racionalista la enseñanza se concibe como el campo de aplicación de la “teoría”. En dicha perspectiva los esfuerzos de los estudiantes y de los profesores se orientan a buscar la aplicabilidad a la práctica docente de los diversos contenidos académicos revisados durante la formación. En tal posición se expresa el interés de ellos por hacer de lo estudiado algo que redunde en beneficio del trabajo que realizan cotidianamente con los niños. De esta forma, pareciera existir una tendencia a propiciar un acercamiento pragmático al estudio de los contenidos que se abordan, como si en todos ellos estuvieran contenidos principios pedagógicos traducibles a acciones para orientar la práctica.

La “teoría”, en esta perspectiva, contendría los recursos que habría que aprender a aplicar para resolver los problemas de la práctica y para poder “innovarla”. En la elaboración de las PP, esta perspectiva parece predominar cuando se pide a los estudiantes plantear alternativas de trabajo “innovadoras”. Las acciones se dirigen entonces a “investigar lo que dicen los autores” “las teorías”, para ver “qué es lo que se puede o se debe hacer” para resolver los problemas cotidianos de la enseñanza” (Espinosa, 1998:95-96).

Una de las consecuencias de la visión racionalista sobre la práctica en la formación docente –señala Espinosa– es que se hace abstracción de las especificidades de la enseñanza y de sus problemas al equipararlos con “la racionalidad de las conceptualizaciones y procedimientos” de las disciplinas.

En los procesos de formación de maestros la visión racional de la docencia supone una abstracción de la especificidad de la enseñanza en tanto trabajo, así como de las condiciones materiales en que éste se realiza. Despojada de las particularidades que la singularizan y que la hacen distinguible de cualquier otra actividad, la enseñanza y los problemas que enfrenta su realización cotidiana se equiparan en dichos procesos a la racionalidad de las conceptualizaciones y de los procedimientos con que operan la psicología, la pedagogía y la sociología. Así, la escala de los problemas cotidianos de la enseñanza llega a suponerse idéntica a la escala en que se inscriben los problemas que abordan dicha disciplinas (Espinosa, 1998:99).

Espinosa (1998) encuentra que las nociones locales de teoría empleadas tanto por profesores como por estudiantes tienen tres características que

“contribuyen a abonar una visión racionalista de la práctica” (p. 109): designan los contenidos revisados en la licenciatura, articulan una heterogeneidad de contenidos y tienen una orientación pragmática. Estos significados y usos locales –establece el autor– conducen a los profesores y estudiantes, por una parte, a homogeneizar todos los contenidos revisados durante sus estudios y a situarlos en un mismo nivel de proximidad con el trabajo docente.

La segunda característica de los usos y significados locales del término “teoría” es la de los contenidos que con él abarcan. Con la noción de “teoría” los profesores y los estudiantes se refieren a un continente amplio y heterogéneo de contenidos. [...] Al englobar genéricamente como “teoría” todo lo que se lee durante la licenciatura, profesores y estudiante parecieran perder de vista las diferencias entre los diversos tipos de producciones académicas que se revisan en los cursos, así como los distintos niveles o escalas de la realidad en las que se sitúan. Así ubican al mismo nivel las producciones académicas de la psicología y la sociología y las de tipo pedagógico y didáctico, como si fueran del mismo tipo de “teoría”. Por otra parte, tienden a referirse a esa diversidad de producciones como si todos se ubicaran en un mismo nivel de proximidad con el trabajo docente. De esta forma, [...] suponen que planteamientos muy generales pueden ser trasladables a una propuesta didáctica (Espinosa, 1998:104).

Por otra parte, señala Espinosa (1998), el sentido local de pragmatismo asignado en los procesos de formación docente a la teoría expresa una tendencia a pedagogizar todo contenido académico, situación que expresa el interés de estudiantes y profesores por encontrarle utilidad para la enseñanza, pero que también los conduce a suponer que todo puede ser traducido a actividades o procedimientos de enseñanza.

La tercera de las características que tienen los usos locales del término “teoría” es la función pragmática que se le atribuye. Una tendencia predominante entre los profesores y los estudiantes del estudio es la de considerar a los contenidos de lo que llaman “teoría” como potenciales guías para la acción docente [...] En este sentido, los contenidos heterogéneos de lo que ellos llaman la “teoría” parecen tener como núcleo articulador la idea de que éstos constituyen una especie de herramientas que permitiría a los estudiantes mejorar el trabajo que realizan como maestros (Espinosa, 1998:105).

Una de las principales consecuencias es que se pierde de vista la especificidad del trabajo de enseñanza, así como las condiciones particulares en que se realiza. Esta es una de las razones que lleva a los profesores a creer que con-

tenidos académicos tan generales y que aluden a problemas educativos de diferentes escalas pueden ser igualmente integrables o traducidos a actividades para la enseñanza; o más aún, que los instrumentos metodológicos utilizados en algunas disciplinas para la indagación pueden ser utilizados por los maestros en la realización de su trabajo cotidiano (Espinosa, 1998:125).

Espinosa concluye que si bien con la incorporación de los desarrollos teóricos de las ciencias de la educación se quiso superar la formación técnica de los maestros, enfatizada por la tecnología educativa durante los setenta, la forma en que se han incorporado tales contenidos es de poca utilidad para que los maestros los puedan integrar tanto a sus reflexiones sobre el trabajo cotidiano como en la construcción de propuestas pedagógicas.

La posibilidad de que los estudiantes puedan hacer uso de los contenidos como apoyo para reflexionar sobre los problemas de la enseñanza es probable que se vea limitada por el tipo de contenidos que en los programas se proponen. [...] una tendencia predominante es la de promover el estudio de corrientes dentro de las disciplinas con la idea de que a partir de su revisión los estudiantes podrían utilizarlas para autoanalizarse y construir sus propias propuestas de trabajo [...]

La integración de este tipo de contenidos resulta importante en tanto que son necesarios para la reflexión y el análisis de los problemas educativos que se ubican a diferentes escalas. Uno de los problemas a resolver, sin embargo, es el de la selección de los contenidos y el de la forma de abordar su estudio, sobre todo cuando, [...] se pretende que sirvan de apoyo para la reflexión y la solución de los problemas cotidianos de la enseñanza.

Por otra parte, la orientación con que se propone el abordaje de los contenidos en la propuesta de autoanálisis del P85, pareciera tener limitaciones para dar respuesta a los intereses pragmáticos que orientan a los estudiantes y los profesores. La tendencia predominante en la propuesta es la de inducir a los estudiantes a utilizar los contenidos como medios para cuestionar su propia práctica, se pretende que cuestionen sus formas de trabajo; con ello se supone que los estudiantes adquirirán una visión distinta de la enseñanza, de la cual derivarán alternativas de trabajo. Es decir, se busca instalar a los maestros en una posición de críticos de su práctica, pero no se le ofrecen alternativas que respondan a los intereses más pragmáticos de los profesores y de los estudiantes. Las dificultades expresadas por los estudiantes y los profesores para la elaboración de las PP, así como sus intentos por aplicar la “teoría”, sugieren que tal posición resulta por lo menos insuficiente para apoyar a los estudiantes en el planteamiento de alternativas de trabajo (Espinosa, 1998:125-127).

Jordá (1999), por su parte, al analizar la producción de propuestas pedagógicas en la licenciatura de la UPN dirigida a maestros en servicio para el medio indígena, plantea que entre los profesores y los estudiantes “uno de los aspectos que frecuentemente muestran mayores limitaciones es el manejo de la teoría” (p. 65). Esto conduce a una situación en la que, a diferencia de lo propuesto en el plan de estudios correspondiente, “los referentes teóricos” se hallan, en las propuestas pedagógicas, desligados de las reflexiones y las soluciones sugeridas por los maestros sobre problemas de su práctica docente.

[En los trabajos de propuesta pedagógica] se aprecia la separación de los referentes teóricos, tanto en el análisis del problema como al fundamentar la “estrategia de solución”. Los casos en que es más drástica esta separación, son aquéllos en los que se dedica un capítulo desligado del resto de los planteamientos, al que llaman “marco teórico” o “aportaciones teóricas” [...]. En ciertos casos se transcriben varias citas textuales, las que no se integran a las ideas del maestro y tienen poca relación entre sí.

Al interior de algunos trabajos es evidente la falta de comprensión de citas textuales que se emplean como referentes teóricos para apoyar sus ideas, lo que conduce a errores de interpretación y resultan incongruentes y en ocasiones hasta contradictorias con sus planteamientos (Jordá, 1999:67).

VALORACIÓN DEL IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

Esta categoría agrupa seis trabajos que tienen por objeto calibrar el impacto de programas de formación en el ejercicio profesional de sus estudiantes o egresados. Uno de los trabajos (**Lozano, Rodríguez y Valdivia, 2001**), explora esta temática desde estudios de opinión de los egresados respecto de la utilidad de la formación recibida para su práctica profesional, en tanto que los cinco restantes analizan los efectos de los programas de formación en las actitudes y prácticas profesionales de sus estudiantes o egresados a partir de considerar las formas y los sentidos que le imprimen a determinados aspectos de su práctica profesional cotidiana (**Ramos y Secundino, 2001; Weiss, 2000; Pérez, 1999; Alba, 1999; Ávalos, 2001**).

Lozano, Rodríguez y Valdivia (2001), reportan información de tipo cuantitativa de un estudio sobre egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre los aspectos más importantes destacan que “de los egresados [...] el 74.5% se ubica en el sector de servicios educativos, de los

cuales prácticamente todos (73.8%) se desempeñan como profesores y orientadores educativos” (p. 5).

Ramos y Secundino (2001), en su avance de investigación, exponen los cambios que aprecian en la “visión y práctica” de directores de preescolar y primaria que estudian la licenciatura en educación plan’94 de la Universidad Pedagógica Nacional, así como los “factores que viabilizan u obstaculizan [su] aplicación [...] en el plano de la práctica”. Los autores identifican tres tipos de “contenidos [de la licenciatura] que se traspasan a la nueva visión y práctica [de los profesores] como directivos”. Estos contenidos son “la gestión participativa, el sentido moral de la profesión y la planeación y evaluación de las actividades en la escuela” (p. 4). En cuanto a los “factores que viabilizan u obstaculizan” “el traspaso de los saberes adquiridos a la situación de trabajo” (p. 1), señalan tres: “historia de las escuelas y agentes educativos, movilidad del personal y necesidad y claridad en la aplicación de los proyectos” (p. 4).

La ponencia de **Pérez (1999)**, en la que presenta resultados de un estudio, también se inscribe en el P’94 de la UPN, aunque circunscribe su análisis a las dificultades de los estudiantes en el “proceso de transformación o innovación de su propia práctica”, según lo propone el propio plan de estudios. Ellos identifican cuatro tipos de dificultades:

[a] se focalizan diversas dificultades para iniciar la innovación de la práctica [en] la definición y problematización de la propia práctica”; [b] el segundo aspecto que se presenta, es poder ordenar o darle sentido a todos los datos recabados [...]. El proceso del docente se torna en un compromiso que no es consigo mismo, sino representa un compromiso alienado [...] espera o desea quedar bien con alguien que se encuentra en el exterior [...]. (pp.6-7). [c] el tercer elemento es el más difícil de salvar. Las relaciones con el colectivo escolar y el proyecto de escuela [...], lo desgastante de las confrontaciones y lo poco claro de la direccionalidad innovadora, terminan por hacer que los docentes “innovadores regresen al mismo sitio donde comenzaron [...], “a la comodidad de lo tradicional” (p. 7). [d] el papel del director de la escuela [...] en la mayoría de los casos, los directores se sintieron amenazados, por el proceso de los maestros a su cargo y prefirieron parar o controlar dicho proceso de innovación (p. 7).

Alba (1999), por su parte, presenta los resultados de un seguimiento a educadoras y directivos que participaron en un programa “para la formación de maestros/as y alumnos/as de educación básica en los valores de la paz y los derechos humanos”. La autora reporta avances y dificultades en

las prácticas de los maestros y en su conocimiento en relación con los temas revisados durante la formación, y a las prácticas de enseñanza que se promovieron en el programa. En sus resultados destaca el avance desigual entre el conocimiento de la temática por parte de los profesores y la operación en la práctica de una formación valoral.

Es evidente el desarrollo del conocimiento sobre los temas de paz y derechos humanos [...] sin embargo [...] deben realizarse de manera permanente un análisis crítico del propio desempeño de la labor docente que derive en un cambio de actitudes y conductas congruentes con los valores que se pretenden promover. La mayor dificultad observada en la práctica de las educadoras, pero sobre todo de las maestras y los maestros de primaria, sigue siendo la aplicación de técnicas para llevar a cabo la educación en valores (Alba, 1999:8).

La autora destaca además que las relaciones entre el personal de una escuela tiene un mayor peso que las características individuales de los maestros en la promoción de cambios en la práctica docente

[No] se encontró alguna evidencia de que la formación y actualización académica, la edad o los años de servicio de las y los docentes determinen alguna diferencia en el proceso de apropiación de los valores y en los correspondientes cambios. En su práctica en cambio, el tipo de relaciones que se dan al interior del equipo de trabajo, sí tienen efectos en los resultados de los maestros y las maestras; en una de las escuelas donde era muy evidente el conflicto entre el personal, los maestros no mostraron un cambio positivo en su ejercicio docente (Alba, 1999:9-10).

El trabajo de **Ávalos (2001)**, indaga en torno a los efectos en el ejercicio profesional de los maestros de un programa de especialización en matemáticas. A diferencia de los anteriores, en éste se explora el “impacto en la transformación de los significados de los docentes sobre sus prácticas”. La autora reporta que durante la especialización se apreciaron cambios en los “significados de los docentes sobre su práctica” en tres aspectos: el papel como docentes, la planeación didáctica, y la metodología de enseñanza.

Weiss (2000), por su parte, realiza una evaluación de los cursos de capacitación promovidos por el Programa de Atención al Rezago en Educación. Su evaluación considera tanto las opiniones de los profesores acerca de los cursos como “los indicios de innovación en la práctica”. El

autor reporta que entre los profesores asistentes había una opinión favorable sobre los mismos, aunque “las referencias a la utilidad de los cursos eran menos frecuentes” y “después de algunos meses los contenidos eran menos recordados” (Weiss, 2000, 265). Respecto a la innovación de la práctica a partir de los cursos, el autor reporta un escaso impacto, lo cual relaciona con las características de los cursos impartidos:

La mayoría de los que asistieron a cursos incorporaron nuevos elementos a su práctica, basados en sus concepciones previas sobre la enseñanza o las asignaturas, aunque también había otros que no mostraron ningún cambio. En general no es de esperarse que con los cursos de capacitación se logren cambios sustantivos e inmediatos en los estilos docentes, máxime cuando éstos no son lo suficientemente prácticos y no están acompañados de una asesoría continua (Weiss, 2000:268).

El autor concluye:

El reto de mejorar el impacto de la capacitación en la práctica sigue vigente, aún si consideramos que los procesos de cambio son largos. El reto consiste en articular adecuadamente elementos que permitan: a) conmover concepciones arraigadas en los maestros sobre el aprendizaje y la enseñanza, b) introducir una nueva concepción a través de lecturas accesibles, c) proporcionar nuevas técnicas concretas, d) garantizar su prueba en la práctica y el intercambio de experiencias al respecto, e) dar un seguimiento a las nuevas prácticas (Weiss, 2000:272).

En los trabajos descritos se aprecian diferentes niveles de logro y aproximación en el estudio del impacto en la práctica de programas de formación de maestros. Los estudios de opinión, aunque indican aspectos de los programas que los estudiantes consideran valiosos o inapropiados, muy poco dicen acerca de los aspectos específicos de las prácticas que logran modificar los maestros. En cambio, los estudios que indagan sobre la temática a partir de enfocar lo que dicen y hacen los maestros acerca de su ejercicio profesional, describen aspectos o situaciones concretas donde los programas de formación logran un cierto efecto en el ejercicio profesional. Un logro importante en este tipo de trabajos es que introducen en el análisis las condiciones materiales en las que los maestros desarrollan su trabajo cotidiano, señalando las formas en que éstas estimulan o limitan las posibilidades de instrumentar prácticas de trabajo como las propuestas en los programas de formación, lo cual evita esta-

blecer relaciones lineales entre los programas de formación y el desempeño profesional.

No obstante, a excepción de los trabajos de Weiss (2000), y Alba (1999), en general los textos tienden a valorar el impacto de los programas desde lo que los maestros, en su condición de estudiantes, reportan como experiencias de cambio en las que se involucran en sus escuelas. Las diferencias reportadas por Weiss entre las opiniones favorables de los maestros sobre los cursos y el escaso impacto de los mismos en las aulas, sugiere la necesidad de considerar en este tipo de estudios no sólo las opiniones y experiencias reportadas por los maestros, sino también las prácticas concretas de los maestros tal y como tienen lugar cotidianamente en las escuelas.

LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO COTIDIANO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

Los trabajos agrupados en las categorías anteriores tienen en común el centrar sus estudios o reflexiones acerca de las relaciones entre el ejercicio profesional y la formación en el contexto de los dispositivos institucionalmente organizados para incidir en la formación profesional de los maestros. Los dos estudios considerados en esta categoría, en cambio, abordan la formación docente como un proceso que tiene lugar fundamentalmente en el desarrollo cotidiano del ejercicio profesional de la docencia.

Las dos investigaciones desarrolladas en esta perspectiva fueron realizadas por **Ruth Mercado (1994 y 2002)**. Ambos trabajos, aunque elaborados en contextos escolares distintos, presentan una continuidad en las tesis fundamentales de la autora en relación con la construcción de los saberes docentes de los maestros a partir de las exigencias cotidianas del trabajo de enseñanza. Estas tesis son expuestas en profundidad y con un mayor desarrollo en su libro *Los saberes docentes como construcción social* (2002).

De tal modo, en su libro R. Mercado analiza “el conocimiento que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia”. Este estudio, como el anterior de 1994, se realiza desde una de las perspectivas etnográficas impulsadas en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Mercado sustenta sus análisis en la información empírica procedente de entrevistas a maestros y observaciones de sus clases, así como de trabajos elaborados por los maestros y los niños.

Apoyándose en Bajthin y en Héller, R. Mercado sostiene que los saberes de los maestros son “dialógicos, históricos y socialmente construi-

dos”. Ella propone que los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza en la relación cotidiana con los niños.

[La construcción de los saberes docentes] no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que son parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños. En esa historia los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales. En ese proceso los maestros también construyen conocimientos sobre sus alumnos, reelaboran sus creencias pedagógicas y sus valoraciones sobre los contenidos y las formas de enseñar, entre otras (R. Mercado, 2002:19).

Asimismo, R. Mercado afirma que “los maestros construyen saberes docentes durante la enseñanza en un proceso dialógico”. Al respecto señala que en sus decisiones cotidianas, los maestros articulan “voces” provenientes de diferentes momentos históricos y espacios sociales.

[En los saberes docentes se expresan] voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articuladas por el maestro al trabajar con los niños. Igualmente los maestros mostraron en sus saberes docentes la articulación entre diferentes experiencias tenidas por ello dentro y fuera del ámbito escolar al momento de la enseñanza y en la preparación de la misma. En ese sentido los saberes docentes reconstruidos contenían voces provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias de docencia pasadas (Mercado, 2002:1).

Desde esta perspectiva, R. Mercado (2002) describe y analiza diferentes situaciones donde los maestros construyen y reformulan saberes docentes de una manera “dialógica” con distintas “voces”. Así, muestra diversas formas donde ellos incorporan dichas “voces” en sus intentos por dar respuesta a una heterogeneidad de “necesidades, intereses y propósitos presentes en la enseñanza”. En su análisis de la forma en que la “voz” de los cursos de actualización intervienen en la construcción de saberes docentes, la autora destaca el diálogo que el maestro sostiene entre ésta y los “saberes anteriores”, así como la proveniente de los alumnos en la “construcción y consolidación” de un nuevo saber.

En ocasiones, un saber nuevo se constituye sobre saberes parciales anteriores [...]. Pero para que ese saber nuevo permanezca se requiere pasar la “prueba” que el maestro realiza en la práctica y que la voz que moviliza una práctica de

enseñanza nueva sea lo suficientemente convincente para que el maestro in-
tente esa prueba [...]. Después de eso, la actuación de los niños frente a la
actividad propuesta será determinante para que las tareas emprendidas conti-
núen y se consoliden en el trabajo docente (R. Mercado, 2002:51).

BALANCE Y PERSPECTIVAS

La exploración del vínculo formación ejercicio profesional desarrollada
durante la década de los noventa muestra distintos niveles de logros e indu-
ce a pensar en algunas perspectivas de desarrollo en cada una de las temá-
ticas exploradas.

En el análisis de la vinculación con el ejercicio profesional en los pro-
cesos de formación se evidencia un avance investigativo en el que la
preponderancia de los debates entre propuestas y modelos de formación,
prevaleciente durante los ochenta, fue parcialmente sustituido por la inda-
gación empírica de las prácticas.

En lo relativo a la formación inicial de los maestros los estudios reali-
zados contribuyeron al conocimiento de las formas y de los sentidos con
los que se promueven en las escuelas normales las prácticas pedagógicas de
los futuros maestros. Una característica distintiva de los trabajos realizados
en esta década ha sido el predominio de una perspectiva evaluativa, en la
que el interés estuvo centrado fundamentalmente en valorar la proximidad
de los procesos formativos y las prácticas profesionales con lo previsto en
el plan de estudios vigente. El mérito de esta aproximación es que ha per-
mitido identificar diversas limitaciones y problemas tanto en las prácticas
de formación en las normales como en los desempeños de los estudiantes
en sus prácticas profesionales, según lo esperado en el plan de estudios. No
obstante estas aportaciones, una consecuencia de este enfoque evaluativo,
ha sido el centrar el análisis de la temática desde la perspectiva de los mo-
dos en que institucionalmente se organizan y desarrollan las prácticas pro-
fesionales. Al priorizar el calibramiento de las distancias o cercanías entre
estos modos institucionales y lo que se esperaría que idealmente sucediese,
desde el plan curricular o desde ciertas perspectivas pedagógicas o teóricas
acerca de la formación, se ha prestado menos atención a documentar y
comprender las lógicas que orientan el desempeño de los estudiantes en
sus prácticas, o el rol de los maestros titulares de grupo, entre otros proce-
sos, más allá de su correspondencia con lo que el plan de estudios prevé.

Esta perspectiva, más preocupada por conocer que por evaluar, resulta
pertinente para cuestiones sobre las cuales hay más preguntas que respues-

tas, por ejemplo ¿qué situaciones enfrentan los estudiantes normalistas en sus prácticas? ¿Cómo buscan resolverlas? ¿Cuáles situaciones concentran el interés de los estudiantes durante las prácticas a lo largo de la formación inicial? ¿Cuál es la participación de los maestros titulares de los grupos de práctica? ¿Cuáles son sus formas de relacionarse con los estudiantes normalistas?

En síntesis, aún con lo avanzado disponemos de poco conocimiento acerca de las prácticas de los estudiantes normalistas, de su dinámica, de las lógicas que entran en juego en su configuración, de las formas y los sentidos con las que los estudiantes interpretan y resuelven las situaciones que enfrentan. Estudios en este sentido, contribuirían a una mayor comprensión de las prácticas profesionales como espacios de formación de los profesores, al mismo tiempo que podrían ser de mayor utilidad para los formadores y los estudiantes normalistas en el mejoramiento del potencial formativo de las prácticas.

Con respecto a la formación de profesores en servicio en programas institucionales, los estudios desarrollados en la década han destacado algunas de las lógicas y dinámicas que orientan a las prácticas de formación mediante las cuales se pretende articular los procesos formativos con el ejercicio profesional cotidiano de la docencia. El empleo fundamentalmente de métodos cualitativos ha puesto de manifiesto algunos mecanismos generados por los formadores y los maestros en las prácticas de formación a través de los cuales se potencia o limita la incursión de las prácticas docentes cotidianas.

En el campo de la formación de maestros es cada vez más compartido el supuesto de que los docentes pueden transitar hacia mejores prácticas pedagógicas en tanto en los procesos de formación se aliente y promueva continuamente la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva, la importancia de los estudios reseñados radica, por una parte, en haber mostrado los límites y potencialidades de algunos dispositivos propuestos en los programas para propiciar la reflexión de los maestros y, por otra, en haber documentado algunos de los contenidos, momentos y formas de trabajo que, aunque no previstos en los programas, alientan la incursión de las experiencias profesionales de los maestros y promueven su reflexión.

La articulación de los procesos de formación con el ejercicio profesional de la docencia está lejos de ser un asunto concluido tanto en el ámbito de la construcción teórica como en el ámbito de la práctica de la formación docente. Actualmente los estudios sobre el conocimiento de los maestros y el reconocimiento del carácter situado de sus prácticas (ver, por ejemplo,

Putnam y Borko, 2000) han incidido en la revaloración de ciertos dispositivos en los que, por ejemplo, el trabajo colectivo en torno a preocupaciones y problemas comunes o la formación desde la escuela, se prevén como mejores dispositivos de formación que incidan en la mejora de la enseñanza. En este sentido, es deseable que en el futuro se sigan desarrollando estudios que exploren las formas concretas y específicas que adoptan estos dispositivos en su operación. Sin embargo, más importante aún pareciera, continuar documentando los modos, los sentidos y las dinámicas de trabajo que más allá de los dispositivos formalmente propuestos en los programas posibilitan algún tipo de conexión entre los procesos de formación y las prácticas docente de los maestros, ¿cuáles son las situaciones y momentos de trabajo en los que se da lugar a la entrada de los experiencias y vivencias laborales de los maestros? ¿Qué les caracteriza? ¿Cuáles son los sentidos y los propósitos por los que se recurre a la experiencia docente en los espacios de formación?

Si bien durante la década analizada se realizaron avances en el conocimiento de los complejos procesos y prácticas que median entre la formación y el ejercicio profesional de la docencia, lo cual es un avance con respecto a la década anterior en donde el debate conceptual entre propuestas era predominante sin llegar al análisis de las prácticas específicas en las que se concretaban, poco se ha logrado conocer sobre la incidencia de determinados programas en las prácticas de enseñanza. La mayor parte de los trabajos que exploraron esta temática lo hicieron a partir de las opiniones de los egresados sobre la utilidad de los cursos, o bien sobre la base de sus relatos de acciones que han tratado de promover en sus lugares de trabajo. Esta segunda opción metodológica, aunque limitada a los relatos de los profesores, parece una más pertinente que la primera en tanto que permite aproximarse a la especificidad y los sentidos con los que los maestros buscan integrar a sus prácticas ciertos contenidos abordados en la formación, al mismo tiempo que muestran la complejidad de situaciones que median en estas acciones de los maestros. Ésta es una perspectiva que parece adecuada sobre todo cuando, desde los programas de formación, se plantea a los maestros construir y operar determinados propuestas o proyectos en sus prácticas, como es el caso de los estudios reseñados.

Otra aproximación metodológica, como la empleada en el estudio de Weiss (2000), combina tanto el análisis del desarrollo de los cursos y la opinión de los asistentes como las prácticas cotidianas que éstos ponen en funcionamiento en el aula. La utilidad de esta perspectiva parece radicar en su potencialidad para dar cuenta de los aspectos de la práctica que, abordados en los cursos de actualización, resultan más difíciles de modificar, así como

para dar cuenta de las características de los cursos y de su operación que resultan inadecuadas o limitadas para incidir en las prácticas de los maestros.

Éstos y nuevos dispositivos metodológicos que consideren la compleja realidad que media entre los procesos de formación y su incidencia en la práctica resultan fundamentales en el contexto actual en el que diversas propuestas y modalidades de formación y desarrollo profesional –como los talleres generales de actualización y los cursos promovidos en el PRONAP– intentan la introducción y consolidación en las prácticas escolares de los enfoques de enseñanza promovidos en la última reforma curricular.

Finalmente, la perspectiva que indaga sobre la construcción de saberes docentes en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, al asumir la práctica diaria como espacio de formación y desarrollo profesional, ha documentado en su especificidad y particularidad algunos de los procesos y mecanismos mediante los cuales los maestros elaboran y reelaboran saberes pertinentes para enfrentar distintas situaciones de la enseñanza. Las aproximaciones logradas hasta ahora dan pistas para ampliar esta perspectiva de indagación hacia el estudio en mayor profundidad de algunos aspectos cruciales en el ámbito de la formación de maestros en sus vínculos con el mejoramiento de la enseñanza. Uno de éstos es el estudio de los procesos de apropiación de las propuestas y los materiales surgidos de las reformas curriculares, así como el de la apropiación de propuestas pedagógicas promovidas en espacios de actualización y capacitación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba O., Ma. de los Ángeles (1999). “Proyecto de investigación y formación de docentes en los valores de la paz y los derechos humanos”, en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Ávalos R., Alejandra (2001). “Potencial de la especialización en educación matemática de la Escuela Normal Superior de México para transformar los significados de la práctica docente”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Campuzano, Reyna, *et al.* (2001). “Seguimiento y evaluación a la REN-99, en la Escuela Normal núm. 3 de Toluca”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Espinosa Tavera, Epifanio (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*, tesis para obtener el grado de maestría presentada en el DIE-CINVESTAV México.

- Espinoza, Víctor Ambrosio (2001). “La estructuración de la práctica pedagógica: Discurso y acto en la formación de docentes de educación primaria”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Flores, Fernando (2001). “Competencias didácticas de los maestros en formación”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Fuenlabrada, I. (1997). “Capacitación y actualización”, en I. Fuenlabrada y E. Weiss (coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo* (reporte de investigación), pp. 141-174.
- García, M. (2002). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*, tesis de maestría, DIE-CINVESTAV
- Jordá, Jani (1999). *Proyecto de Evaluación y Seguimiento de LEP y LEPMI'90. Estudio de la línea productos de titulación*, México: Universidad Pedagógica Nacional (reporte inédito).
- Jordá, Jani (2001). “De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el plan '90”, ponencia presentada en la Segunda reunión nacional de educación intercultural, Tepic.
- Lozano M., Andrés; Rodríguez, Margarita T y Valdivia D., Ma. de los Ángeles (2001). “Estudio de egresados (1994-1997). Universidad Pedagógica Nacional”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Mercado, Eduardo (1999). “La conformación del *ethos* magisterial en la formación inicial de los maestros a través de las prácticas pedagógicas: acercamientos a dos casos”, en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Mercado, Eduardo (2001). “De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso a través de la realización de las prácticas pedagógicas en la escuela normal”, en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Mercado, Ruth (1994). “Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza” (A. Álvarez y P. del Río (eds.), en *Sociocultural Research*, Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Mercado, Ruth (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*, serie Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, México: SEP.
- Mercado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*. México: SEP.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

- Pasillas, M. A.; P. Ducoing y J. A. Serrano (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", en P. Ducoing y M. Landesmann (coords.) *Sujetos de la educación y formación de docentes*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 221-353.
- Pérez R., Miguel Ángel (1999). "Dificultades para innovar o transformar la práctica docente", en *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes: COMIE.
- Pineda, Ignacio (1998). *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*. México: ISCEEM.
- Putman, Ralph T. y Borko, Hilda (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en Bruce, J Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona: Paidós. pp. 219-310
- Ramos, Elsa y Secundino, Neftalí (2001). "Evaluación de un plan de estudios para profesores-directivos en servicio. El caso de la Unidad Acapulco de la Universidad Pedagógica Nacional", en *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE.
- Reyes, Ramiro (1993). "La práctica docente de los normalistas", *Cero en Conducta* (Educación y Cambio), núm. 8, pp. 47-66.
- Sandoval Flores, Etelvina (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización", en E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, México: FCE, pp. 88-119.
- SEP (1998). *Resultados del seguimiento realizado durante el primer año de la aplicación de los programas de estudio. Licenciatura en educación primaria plan 1997* (reporte inédito).
- Tlaseca, M. Elba (1995). "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (UAM) (serie Cuadernos núm. 14).
- Weiss, Eduardo (2000). "Los cursos de capacitación", en Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss et al. *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: DIE-CINVESTAV, pp. 259-273.
- Zamora, Gregorio (2000). *Caracterización de las prácticas docentes del maestro en formación del plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria en la escuela normal núm. 1 de Toluca*, tesis de maestría en Educación superior, Escuela Normal Superior del Estado de México.

CAPÍTULO 7

FORMACIÓN EN LA DISCIPLINA

Ma. Dolores García Perea*
Héctor Salgado Varón*

INTRODUCCIÓN

Hablar del concepto de formación representa, en primera instancia, un problema epistemológico por la multiplicidad de campos desde donde puede ser abordado, pues es evidentemente problemático, pretender hacer una conceptualización única y definitiva sobre el tema; sin embargo se hace necesario efectuar algunas aproximaciones al concepto que nos permitan, para efectos de este trabajo, primero abrir un argumento y segundo, comprender, provisionalmente, distintas posturas teóricas en torno al proceso de formación, especialmente, las que aluden sobre la disciplina.

Una primera versión (**Anzaldúa, 1996**) sobre el concepto de formación, específicamente dentro del campo educativo alude de manera general a la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesional. Ahí se considera principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño de su profesión. Es un concepto vinculado con la a la educación, específicamente a la enseñanza, pero:

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco una enseñanza puede ser equivalente a la formación. Sin embargo, ambas están estrechamen-

* Académicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

te vinculadas y, se deben complementar pues toda práctica requiere, además de conocimientos teóricos-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación.

En ese sentido, hablar sobre la formación de la disciplina, conlleva muchas veces a entender un proceso vinculado con un adiestramiento didáctico o con una actualización de contenidos y metodologías constituyéndose en “un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas”.

En otras palabras, es un proceso de transformación teórico que, por un lado, trasciende lo conceptual y, por otro, está coimbricado con cuestiones prácticas, tanto en lo pedagógico como en lo psicológico, lo ético y lo estético. En ese sentido, este proceso tiene como finalidad apoyar las acciones no sólo de la formación profesional y académica, sino además, aquellas que están encaminadas a hacer del profesional una persona más comprometida con los demás. Por ende, es un proceso que no se limita al desarrollo de cursos para mejorar actividades docentes, pues involucra todas las problemáticas de formación de recursos humanos (**Fuentes, 1993**).

También la formación, por su preocupación, ha sido vinculada tanto con la actualización –respecto de la adquisición y construcción de conocimientos que hace el docente en un área de conocimiento determinada– como con aquella estrategia, de índole operativa, que sólo busca dar solución a una problemática de carácter inmediato, mejor conocida como capacitación; incluso, también se le ha asociado a la educación permanente, en el sentido de privilegiar la dignidad de la persona madura y responsable y de su derecho democrático al dar y recibir aprendizajes, según sus necesidades individuales y sociales, dentro de un proceso concebido sin tamaño temporal, como fuente válida de aprendizaje.

LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

El primer ámbito de estudio que nos ocupa nos dice, primero, que la formación es concebida como una actividad pensada y desarrollada: en el sentido de que debe guiar el diseño de trabajo; en la medida que proporcione elementos de juicio para tomar decisiones para orientar el “desarrollo didáctico”; segundo, que la formación traslada su centro de atención a la

enseñanza “[...] desde el momento en que alguien asume el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (Anzaldúa, 1996); tercero, que la preocupación de los trabajos reside en el cultivo o modelado de ciertas aptitudes y actitudes mentales para favorecer el desarrollo del pensamiento y de valores preocupada o para allegarse saberes, tanto en lo formal, como en lo informal dado que es un “[...] proceso que toma en consideración no sólo la preparación formal sino también la preparación ‘informal’ [...]”.

En otras palabras, se entiende la formación como una preocupación por la aptitud estrechamente relacionada con la actitud o disposición *para un hacer* preocupado por un *deber ser*, de tal suerte que se emplea la palabra formación en lugar de educación, instrucción o capacitación, para conducirnos a una paradoja: queremos orientar, guiar a alguien para que adquiera una “forma” preestablecida cultural, social o histórica, pero a la vez queremos formar sujetos autónomos, que adquieran su propia formación en libertad. el proceso pedagógico implica desarrollar un discurso crítico, cuestionador y exploratorio.

Así, por ejemplo: Basilio (1996) presenta a la docencia como un quehacer humano determinado en un contexto y como una fuerza interna de la docencia, propiciada por una dinámica metodológica que parte de la inmersión (en el aquí y ahora de la historia), considerando que lo más importante es la decisión transformadora del presente de la práctica escolar de suministrar a cada docente una herramienta teórica con la que pueda posibilitarle, al estudiante, la toma de decisiones de ese tipo, además de potenciarle una interrelación con su futura práctica profesional desde el inicio de su formación, bajo el argumento de que a través del propio quehacer adquiere conciencia y conocimiento de sí mismo como sujeto y como objeto de aprendizaje. También, se propone propiciar que el alumno pase de lo implícito a lo explícito, de lo espontáneo a lo reflexivo, de lo inconsciente a lo consciente para poder entender la realidad como ciencia y conocimiento objetivo.

También, hablando de historia, **Prieto (2002)** entiende que la enseñanza de esta asignatura puede constituirse en una estrategia de formación docente cuando, como proceso, tiene como sustento a la docencia, a la investigación y a la producción, especialmente cuando es capaz de vincular la teoría con la práctica, y de igual forma, de promover la capacidad crítica y creativa de los maestros en la generación de alternativas didácticas

Desde esa perspectiva se puso en marcha, a través de las licenciaturas en Educación preescolar y primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, en los centros de trabajo, talleres de análisis y producción que por un

lado, recuperaran las experiencias de los docentes participantes y, por otro, les permitieran, tanto coadyuvar en su reflexión, sobre algunos problemas que se le han presentado en la enseñanza-aprendizaje de la historia, como diseñar y generar nuevas opciones educativas en su formación y en su desarrollo profesional.

Emanaron así, sendas propuestas que los maestros hicieron, caracterizadas, por una confrontación que el maestro realizó “con su hacer y decir”, apoyado, tanto en sus registros de clase, como en una serie de diálogos reflexivos que hizo con el investigador-formador. Esto le permitió entenderlo qué hace como maestro de historia y cómo lo hace. “A raíz de este proceso, el maestro se reconoció en su acción y le otorgó significados. El profesor, con apoyo del formador, recuperó sus ideas, creencias, preocupaciones, propuestas, saberes, problemas, contradicciones, valores y expectativas. De esta manera, la reconstrucción de la experiencia sintetizó tanto un proceso formativo como de investigación”.

De igual forma, **López, Flores y Gallegos (2000)** hacen hincapié en que la enseñanza de la física en México, en el nivel de bachillerato, puede calificarse de “tradicional”, pues argumentan que ha estado centrada en la transmisión de contenidos lo cual supone ingenuamente la comprensión de los conceptos físicos por parte de los estudiantes; sin embargo, expresan, que actualmente el impacto del constructivismo es muy notorio en el campo de la educación en ciencia, al centrarse en la construcción del conocimiento por parte del sujeto (docente o alumno) y no en la transmisión del conocimiento aunque se ha intentado cambiar la primera tendencia a través de programas de formación, sin muchos resultados positivos, ya que la práctica docente vuelve rápidamente a la situación en que se encontraba. Una posible explicación de este fenómeno, dicen, puede estar en el enfoque y estructura de los programas académicos de formación y en la consiguiente transformación de las concepciones de los docentes; por ello, los autores desarrollan una especialización en docencia de la física, integrando una propuesta constructivista donde detectan el cambio efectuado en los docentes en sus concepciones de ciencia y aprendizaje. Los datos de la investigación permiten reflexionar sobre las posibilidades de transformación de la práctica docente y sobre la necesidad de replantear la formación de maestros para este nivel educativo.

Las matemáticas no han quedado al margen de esta tendencia. Así, **Block, Dávila y Martínez (1995)** presentan un proyecto de actualización de maestros de educación básica, que intenta incorporar algunos aportes de la investigación en didáctica de las matemáticas. En ese sentido, ubican su espacio-temporal de trabajo dentro de dos escuelas del Distrito Fede-

ral, durante el año escolar 1988-1989. Dicen, que la única ventaja *a priori* (que sobre la marcha demostró ser importante) fue contar con el entusiasmo y el total apoyo de su nuevo director. En ambas escuelas se organizó un curso-taller de tres horas, en horario de clases, cada quince días conforme tres ejes de análisis: procedimientos de resolución de problemas; recursos para apoyar a los alumnos en dicha resolución; y, características de los problemas.

En ese mismo campo, **Larios (2001)** hizo hincapié en la necesidad de una formación matemática sólida y pertinente en el docente de matemática del nivel medio. Para esto se interroga: “¿Qué importa más en la formación del docente: el conocimiento de la materia que va a impartir o la teoría didáctica relacionada (las maneras o estrategias para enseñarla)”.

Tratar de dar respuesta a su pregunta le lleva a establecer que existe una discontinuidad que tiene su origen en lo administrativo y en pedagógico, que se manifiesta en el nivel medio superior pues su población docente, en su gran mayoría, de extracción universitaria o tecnológica, posee poca o nula formación pedagógica y mucha formación técnica, porque su intencionalidad no es la docencia.

En otras palabras no posee una formación que ayude al alumno, en el desarrollo de habilidades y de adquisición de actitudes y conocimientos propios del pensamiento abstracto y lógico que lleva a entender modelos matemáticos en la resolución de problemas y fenómenos diarios (o de la vida real).

Por ello, en el nivel medio, es importante que sus docentes de matemáticas conozcan no sólo los contenidos básicos sino, además, su filosofía, su pasado, su presente y su porvenir y con ellos “los aspectos didácticos que le dan a su perfil de profesionista el cariz de docente”.

La importancia de las llamadas ciencias básicas en la formación de ingenieros, también ha sido motivo de polémica y discusión (**Garza, 1999**) desde dos planos: uno preocupado, por el carácter formativo del alumno durante su estancia en las escuelas de ingenierías y otro por el que los ingenieros llaman herramental, que les posibilita una mejor comprensión de las ciencias de la ingeniería. Pues: “[...] hay que formar ingenieros que sean competitivos en el ámbito nacional e internacional para poder enfrentar el reto de la globalización [...]”.

Esa intención, nace de una preocupación compartida por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI), de ahí que pretendan, mediante la enseñanza de las ciencias básicas, formar ingenieros capaces de obtener e integrar conocimientos significativos que les permitan resolver eficientemente los problemas del área de desarrollo en que se enseña.

Esa preocupación por los programas de formación llevó a la ANFEI a efectuar la XXVI Conferencia Nacional de Ingeniería, donde se plantearon como objetivos: analizar la problemática de la enseñanza de las ciencias básicas en la formación de ingenieros; compartir programas de acción y proyectos de investigación; e intercambiar experiencias y conocer nuevas alternativas para la educación.

Los trabajos desarrollados en la citada conferencia, expresa Garza, coincidieron en la necesidad de impulsar permanentemente la revisión y la actualización curricular, cuyo sustento sea “una enseñanza congruente con los avances de la ciencia”, puesto que entre los problemas que encontraron en la enseñanza de las ciencias básicas es el hecho de que los profesores desarrollan sus actividades dentro de un corte tradicional debido, principalmente, al poco dominio que poseen sobre los contenidos que transmiten, a su inadecuada formación inicial, a su falta de referentes para enfrentar la vertiginosa explosión científica, tecnológica y cultural o al desconocimiento de las innovaciones didácticas en cada disciplina.

Otro estudio (Flores, 1997:75-85) expresa un interés por realizar un diagnóstico sobre la formación que tienen los docentes de educación primaria en el área de las ciencias naturales. Para ese efecto se dan a la tarea de ofrecer asesorías para las asignaturas que conforman el campo naturaleza de la licenciatura en Educación preescolar y primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante estas asesorías los docentes manifestaron la dificultad que representan los contenidos del área de ciencias naturales tanto para aprender como para enseñar y que tiene problemas diversos para trabajar esta temática. Atribuyen la causa al hecho de que se desconoce tanto el valor formativo de las ciencias naturales, como el del planteamiento científico y el sentido que tiene de cada disciplina que conforma el área; de ahí que su diagnóstico se constituya en punto de partida para la elaboración de propuestas de formación y actualización, acordes con el contexto y necesidades del maestro oaxaqueño.

La formación de profesores universitarios, específicamente la de profesores de lenguas extranjeras, también concede importancia a la noción de formación desde el plano didáctico, como nos lo hace saber Castañeda (2000:131-144) con el curso de formación de profesores de lenguas extranjeras en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), curso que se rediseñó, en el área de inglés, para que un gran número de profesores se forme y actualice. En ese sentido, resalta en su estudio las experiencias tenidas con las primeras siete generaciones; de igual forma se describen las características generales de este curso (en sistema abierto), sus anteceden-

tes, su origen y desarrollo, los objetivos, el tipo de alumnado y profesorado, su estatus legal, su estructura, el método de enseñanza, los recursos y su forma de evaluación.

Bajo esta misma vertiente, **El Colegio de México (2002)** nos dice, que desarrolla un programa para la formación de traductores (PFT). Es un Programa que sigue conservando, “[...] por considerar que se ha comprobado su eficacia durante más de veinte años ya de existencia, en los que sus egresados han destacado, no sólo en el ejercicio de la traducción, sino también como profesores de esta materia en el propio PFT y en otras instituciones”, sus dos vertientes originales: la traducción y la terminología. En ambas, el PFT lleva a cabo labores de docencia y de investigación. Esta última en torno a las dos vertientes que constituyen el programa: la traducción, teoría y docencia; y, la terminología teórica y práctica.

Expresa, que el Colegio, en su formación como traductores obedece a la relevancia que tiene el papel de difusores de la enseñanza de la traducción en un mundo cada vez más interrelacionado y con mayor necesidad de comunicación interlingüística. De igual forma, argumentan que aunque la estructura del programa docente sigue siendo la misma que la de sus orígenes, el enfoque con el que se imparten los cursos ha variado en el transcurso de los años y se ha ido adaptando a los nuevos tiempos, mediante la organización de conferencias con temas de actualidad y sobre aspectos de la traducción no literaria; y, de clases de computación para que puedan competir en el mercado de la traducción en las mejores condiciones posibles.

Un estudio que no deja de llamar la atención, por el campo que abordan, es el de **Lee, Mercado y Varela (s/a)**. Estos autores señalan que los profesores de las ciencias biomédicas, se encuentran más preocupados por cubrir un programa que por profundizar o reflexionar sobre su papel de comprobar la posesión y significatividad del conocimiento de sus alumnos. En ese particular, apuntan: primero, hacia una idea de formación de “docentes para la enseñanza”, bajo seis vertientes direccionadas a favorecer en el docente el análisis, la reflexión y la crítica (multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historicidad); segundo, hacia el desarrollo de una estrategia de instrucción que tiene como sustento a la interrogación, la deliberación y la valoración de todo lo que constituye el contenido de los saberes teniendo como modelo “los premios Nóbel”.

Por otro, lado y no menos interesante, **Domínguez, Martínez y Vargas (s/a)**, aunque aluden a las dificultades, frustraciones y problemas de reprobación y deserción de los estudiantes en los cursos de ciencias

naturales, se dan a la tarea de explorar el enfoque piagetiano, el sociohistórico y la metodología teórica experimental como tendencias actuales de formación, propiciadoras del pensamiento formal y de la creatividad, bajo el argumento que son paradigmas con disposición hacia la búsqueda, el descubrimiento, la innovación y al compromiso con lo nuevo, razón por la que propician en el sujeto un espíritu de búsqueda e imaginación, bajo la premisa de saber a través de qué. De ahí, que consideran la idea de formar sujetos creativos por lo que hacen señalamientos generales para estructurar un programa para formación de docentes en el área de las ciencias naturales.

De igual forma, **Vences (1993)** observa la necesidad institucional de analizar y evaluar, mediante rasgos diferenciales del desempeño académico, la trayectoria de trabajo de los responsables de la formación de profesionales de la educación física y entrenamiento. Asevera, de acuerdo con la concepción dialógica-dialéctica, que la docencia tiene rasgos particularizados, por lo que se hace necesario incidir institucionalmente en la práctica docente mediante jornadas de capacitación.

Hablar de los profesores indígenas, también ha sido tema de discusión de la formación y en esa dirección se encuentra el trabajo de **Pedraza (1998)**, quien preocupado por los valores educacionales con los que forman recursos humanos, intentó encontrar las causas que la política educativa tiene para los grupos indígenas, donde, dice que tanto “[...] sus profesores, como sus escolares están siendo inscritos dentro de una tendencia de atención compensatoria, alejada de las posibilidades de una educación de calidad, equidad y pertinencia [...]”

Desde su particular enfoque, desarrolló un programa en torno a la formación, actualización y profesionalización de los docentes indígenas sustentado en un estudio interdisciplinario desde diversos paradigmas de la sociología de la educación, y desde las ópticas de la filosofía la economía y la sociología y donde la discusión estuvo centrada sobre la modernidad, posmodernidad y modernización. Su estudio buscó resaltar las cuestiones epistemológicas y metodológicas, producto de su formación en la maestría de Metodología de la ciencia.

Sus indagaciones le llevan a expresar que aunque existe un compromiso de nuestro país para participar en el terreno educativo dentro de los estándares internacionales de valoración académica y de orientación profesional, “[...] los sistemas educativos, en México, son mecanismos de selección, que otorgan apoyo y posibilidades de formación escolar a los sectores mejor ubicados en la escala social, excluyendo de sus beneficios a los grupos marginales entre los que están los grupos étnicos [...]”.

Sin embargo, existen intenciones de atender los diversos problemas que tiene esta modalidad educacional, razón por la que se están modificando los mecanismos mediante los cuales se seleccionan, contratan, forman, se actualizan y se profesionalizan los profesores dedicados a la enseñanza indígena en el ámbito nacional.

FORMACIÓN VALORAL

Hablar con incertidumbre e inquietud acerca de los desafíos del siglo XXI a la formación integral del ciudadano-productor no es una simple posición milenarista, es una exigencia de la sociedad al sistema educativo que adquiere diversas formulaciones, según las épocas y los contextos geográficos.

“Algunas de las razones más representativas que se aducen para plantear la necesidad de una formación valoral o ética” (**Schmelkes, 1996**) deben recaer en todo proyecto de formación docente, para mejorar la calidad de vida actual y con ella el futuro de la humanidad.

Melgar (1995) expresa, acorde con Rafael Segovia y Benito Solís Luna, la preocupación por hacer que los alumnos, como sujetos de formación, enaltecen, rescaten y fortalezcan los valores morales, cívicos de una sociedad y que, como ciudadanos, se asuman junto con la escuela en la formación ciudadana: trasmisión de valores. Es una idea que pretende responsabilizar a una asignatura (o quien la imparte) para asumir el compromiso de sensibilizar al alumno para interiorizar valores y lealtades que le permitan asumir en lo particular y en lo profesional, compromisos con la situación socio-histórica social a la que pertenece.

En ese mismo tenor, **Rugarcía (1996:49-52)**, plantea una crisis de la escuela que se explica tanto por la falta de formación de valores, como por las deficiencias en el desarrollo de hábitos de reflexión y la ausencia de conceptos entendidos cabalmente. El propósito de este ensayo versa sobre una de estas carencias: la formación de valores en la escuela o la familia y su relación con uno de los pilares de la reflexión: el pensamiento crítico.

A ese respecto **Bertussi (1997:23-36)** desarrolla una investigación empírica cuyo objetivo fue conocer el grado de manejo de aspectos teórico-prácticos elementales que sobre el tema de los valores tienen los maestros que se inscribieron como alumnos en algunos cursos, realizados en la ciudad de México, sobre “valores y educación nacional”. La población estuvo constituida por educadores y maestros de los niveles preescolar y básico, por profesores del medio y superior, así como por directores, supervisores

y jefes de área de educación pública, a quienes se aplicó un cuestionario en relación con lo que opinan sobre los valores: ¿qué son los valores?, ¿en dónde se encuentran los valores?, ¿cómo se enseñan los valores? y ¿cómo se aprenden los valores? Los resultados muestran que en la transmisión de valores los maestros están fomentando y reproduciendo sujetos heterogéneos por lo que se hace necesario promover “la formación de maestros en los valores en general y, en particular, los valores del humanismo, la ciencia y la tecnología”.

Pero hablar de formación de los maestros en los valores, también es entendido de acuerdo con Schmelkes (1996) como formación valoral y en ese sentido, dicha formación nace de la preocupación, centrada en “[...] el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y todavía no se han construido nuevos valores, o éstos son aún más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven [...]”.

Esta preocupación por los nuevos problemas éticos tiene que ver, nos dice la autora, con el futuro de la humanidad puesto que se desarrollan conjuntamente con las pretensiones de ciencia y la tecnología para mejorar la calidad de vida actual, de tal suerte que “la formación valoral es un asunto del sistema educativo” (ibíd), debido, principalmente al hecho de que aunque los valores se desarrollan en los individuos en forma automática, requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático. De ahí que: “Es necesario aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo currículum forma valoralmente. No hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica [...]”.

Sin embargo, expresa Schmelkes, no resulta fácil que la escuela forme valoralmente debido entre otras cosas a que, primero, los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo; segundo, los docentes, tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente; tercero, la formación valoral se adquiere como consecuencia de lo que se pueda practicar, pero en las escuelas no se ejercita este tipo de formación, pues no establece vínculos con las agencias socializadoras de la comunidad donde está inserta.

FORMACIÓN PARA UNA DISCIPLINA DENOMINADA TRABAJO

En el contexto de la mundialización de la economía y la apertura de los mercados, conllevan a demandarle a la formación, la vinculación de sus propósitos con las exigencias del mundo del trabajo respecto de la com-

petitividad tanto para disponer de una mano de obra cada vez más flexible, como para desarrollar la capacidad de una unidad productiva de acomodar su organización y gestión de la producción a los cambios originados por la introducción de nuevas tecnologías, a los vaivenes de la demanda y al incremento de la competencia por los mercados; en pocas palabras, de adaptarse a los cambios.

En ese sentido, se plantea una serie de exigencias al personal, como trabajador, como necesidades propias de la formación continua.

De acuerdo con **De Ibarrola (1996)**, en el último cuarto de siglo anteriores han generado cambios trascendentales, en torno: al papel otorgado al conocimiento en el desarrollo económico; al concepto y contenidos de la formación para el trabajo; y al papel predominante que desempeñan las instituciones escolares en relación con la formación para el trabajo en correspondencia con los desafíos de eficiencia y calidad que demanda el sector laboral.

Pues, dice De Ibarrola, que la tecnología en la productividad económica actual ha hecho evidente que el factor educativo posibilita y permite contribuir en el desarrollo económico, aunque la tecnología, que invade todos los ámbitos de la vida cotidiana, no alcanza a todos los sectores de la población, por lo que el conocimiento debe generalizarse entre todos los miembros de la población de un país, teniendo en la escuela, a la principal institución procesadora del mismo.

El concepto de formación básica y general para el trabajo en las escuelas, adquiere prioridad en todos los discursos educativos, ya no “[...] como el capacitar de manera diferenciada, conforme a conocimientos claramente delimitados, en el marco de un sistema escolar agudamente piramidal, para puestos de trabajo jerárquicamente organizados y delimitados dentro de una estructura laboral igualmente piramidal [...]” sino como una formación integral, en la que el conocimiento y las competencias, actitudes y valores para el trabajo resultan importantes.

En ese sentido, los cambios en la productividad económica también son responsabilidad de las instituciones formadoras por lo que tienen que asumirse de manera utópica, imaginativa y capaz de conceptualizar de manera sistemática todos los cambios necesarios para una nueva formación integral para el trabajo. En síntesis, De Ibarrola expresa que la estructuración del conocimiento, al igual que el reclutamiento y la atención laboral y profesional, son los grandes desafíos de quienes impartirán esa nueva formación.

Otra manera de expresar a la formación para el trabajo, está centrada en la formación de competencias (**Gutiérrez y Rodríguez, 1997**). En ese

sentido, entienden al docente, específicamente el vinculado al campo de la ingeniería, tanto como un facilitador del aprendizaje, como un transformador social y como un educador que debe poseer un conocimiento que le permita estar al día en los avances científicos y tecnológicos de su disciplina; de igual forma, habrá de dominar las técnicas didácticas que faciliten al educando la adquisición del conocimiento y aplicar los métodos de evaluación del aprendizaje más adecuados a la disciplina, el grupo y el individuo.

Por otra parte, sostienen la tesis de que los profesores en ejercicio, se muestran en general apáticos a los cursos de formación docente y acceden a ellos por el beneficio económico indirecto que puede representar, por situaciones condicionantes, por curiosidad u ocio más que por convicción. Esto les lleva a preguntar: “¿Cómo se supone que los docentes que deben formar recursos humanos capaces de responder a las exigencias del sector productivo, lo hagan eficientemente si carecen de los elementos formativos para ser facilitadores del conocimiento?”

Esto les lleva a considerar a la formación docente como una educación vocacional sustentada en un entrenamiento que desarrolla habilidades de competencia en torno al conocimiento, al entendimiento, al pensamiento crítico, a las actitudes positivas y a lo artesanal. Dichas competencias deben caracterizarse por una práctica crítica y una tradición humanista.

Sin embargo, dicen Gutiérrez y Rodríguez, que todos los profesionistas en ejercicio, deben enfrentar la exigencia de certificar sus conocimientos (o competencias), primero ante las instancias de educación superior y posteriormente someterlas a consideración de los empleadores de estos recursos humanos. Esto habrá de permitir tanto el establecimiento de las competencias específicas y subespecíficas, de los criterios y de los estándares, como el proponer planes y programas de formación docente acordes a las competencias establecidas.

Dentro del mismo tenor, otro autor (**Bustamante, 1995**), expresa que la educación basada en competencias (EBC), puede establecer programas de gran interés para estudiantes que cursen carreras en el Instituto Politécnico Nacional y que mucho ayudarían en el medio laboral a los egresados. Uno de estos programas, conocido como modelo de Educación Basada en Competencias, dice Bustamante lo desarrollaron en el IPN Elina Delprato y Daniel Cervera, especialistas en ingeniería pedagógica.

El modelo implicó una vinculación muy estrecha con el mercado productivo y de servicios y fue elaborado tras el análisis de situaciones de trabajo a través de las cuales se delimitaron las necesidades y las competencias que debe presentar el alumno al término de la carrera cursada en este sistema. Todo ello, bajo el argumento de que debe existir un acercamiento

entre el sector educativo y el sector productivo, pues el sector de la enseñanza no se basta a sí mismo, ya que tarde o temprano tiene que desembocar en una utilidad colectiva para la sociedad. En este sentido, expresa las bondades del método de la Educación Basada en Competencias, en las formaciones de tipo terminal porque “[...] Los puestos de trabajo hoy en día están muy tecnologizados y por ello son muy competidos, tanto a nivel nacional como internacional. Los aspirantes a un empleo deben tener una formación profesional de excelencia para aspirar a obtenerlo”.

Sin embargo, según Bustamante, las carreras que adoptan el modelo de Educación Basada en Competencias, no están hechos para cursarse en trimestres o semestres, como es tradicional, sino que a medida que se van elaborando los programas de estudio, se van formando las competencias, razón por la cual la metodología para elaborar los programas de estudio en la EBC, está pautada tanto por estudios preliminares del sector económico como por el análisis de una situación de trabajo concreta.

El campo de la medicina general, también expresa, en palabras de **León (1997)** que, de acuerdo con la investigación empírica actual, “un buen médico a nivel de medicina general” se distingue por su grado de competencia clínica constituida tanto por el manejo de los conocimientos biomédicos y clínicos, como por el empleo correcto de sus conocimientos psicosociales, humanísticos y de alta gerencia, producto de su formación. “Necesitará sin duda de tiempo, acumulación de experiencia, una fuerte dosis de intuición y arte, así como de un excelente manejo de los métodos clínico y epidemiológico más el de la estrategia de atención primaria debidamente actualizada”.

El documento de Saúl León expresa una preocupación por la baja habilidad que muestran la mayoría de los egresados de las escuelas de medicina para situarse y desenvolverse en el ámbito laboral concreto de la profesión, tanto por la calidad de los diagnósticos que emiten, como por las repercusiones en el tratamiento del paciente y en la salud del propio médico.

Atribuye los problemas, al hecho de que las escuelas de medicina no hacen énfasis en el desarrollo de las competencias particulares o profesionales durante la formación del futuro médico. En ese sentido, las escuelas de medicina tendrían que enseñar “[...] desde las etapas iniciales las convenciones, marcos normativos de identidad, medios, lenguaje e instrumentos distintivos de la profesión” y no esquivar la responsabilidad para orientar la formación del estudiante hacia el conocimiento y manejo sistemático y organizado del ámbito laboral y advertir sus repercusiones en el desarrollo de las habilidades clínicas.

De esa suerte, la formación del médico general debe ser flexible y, al mismo tiempo, enfocada desde el inicio de la carrera al desarrollo de competencias genéricas (habilidad para recolectar y organizar información, planear actividades, utilizar e innovar ideas, resolver problemas) incluyendo el correcto manejo del lenguaje oral y escrito. En ese sentido, la formación de médico general requiere establecer una estrecha relación trabajo-escuela, desde los primeros años de la carrera, mediante estrategias formativas para el desarrollo de competencias y niveles de desempeño pues, ninguna escuela de medicina puede formar buenos médicos si se enclaustra en sí misma y no toma contacto con la realidad de la población donde está inserta.

LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL MAESTRO

Frecuentemente, se alude a la formación como la misión cultural del docente en relación con la necesidad de una preparación que corresponda a una vocación y a una profesión, tributaria del supuesto que acrecentar un capital cultural resignifica a su propietario como ser histórico. Quizás por ello, conceptualizan a la formación como desarrollo profesional de una nueva cultura, bajo el argumento que es propiciada predominantemente por las prácticas (lógicamente colaborativas) del aula y del centro. Es decir, reconocen que lo que concede el carácter específico profesional del profesorado es la existencia de un espacio donde éste pueda hacer ejercicio para así constituirse en verdadero agente social, planificador y gestor de la enseñanza-aprendizaje y que, además, puede y debe intervenir, en los complejos sistemas que conforman la estructura social, donde muchas veces es ignorado. Por otro lado, dicen que:

[...] la formación docente se inicia desde el momento en que alguien asume el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial [...] se va a tratar de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etcétera, que para el sujeto (futuro docente) tuvieron un significado valioso, tal y como fueron vividas por él, no como en “realidad” sucedieron [...] (Anzaldúa, 1996).

Varios trabajos de este ámbito disciplinar, establecen que son los contenidos ideológicos de los grupos hegemónicos los que habilitan una distinta manera de vivir, también apuestan a que un contenido, relacionado con el conocimiento constituido y que les brinda la posibilidad de construir algo

nuevo, constituye un elemento importante para el docente pues con ello, aprende a aprehender, al tiempo que se forma en su disciplina. A ese respecto, dicen que el conocimiento es un instrumento para pensar y una exigencia para crear (Gómez Sollano, 2000).

Así, por ejemplo, García y Gutiérrez (s/a) reportan en un estudio cualitativo-heurístico sobre la carrera de licenciado en Educación especial, en el área de infracción e inadaptación social, el criterio pedagógico positivista que prevalece desde 1943, en la Escuela Normal de Especialización. En ese sentido pretenden obtener elementos de juicio para actualizar o cambiar el plan de estudios sustentados en una corriente crítica de la sociología, en interacción con la criminología y la pedagogía.

Lo anterior también fue preocupación de **Frock** (1995), básicamente la del profesional de la educación especial. En ese sentido, el autor supone que ésta no difiere esencialmente de la educación regular dado que comparte sus fines generales y sus principios, aun cuando, en algunos casos, reclama el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Con ese argumento se propuso, por la vía de la etnografía, determinar la influencia, tanto de la labor docente, dentro y fuera del aula, en el proceso de adquisición del lenguaje de los niños con problemas, como de la formación, en educación especial, que el docente tiene. Sus resultados preliminares les llevan a manifestar que uno de los factores que inciden en la adquisición del lenguaje en el niño hipoacúsico son las metodologías seguidas por la institución y por el docente, métodos oral-auditivo y manual, y comunicación total.

Otro tanto lleva a **Fernández (2001)** a sustentar la idea de que la práctica profesional del médico cirujano homeópata posee suficiente evidencia para ser considerada una profesión a pesar de que se encuentra circunscrita al ejercicio libre de la profesión y de que se cuestiona la idea que es una profesión.

Presenta su argumento, mediante la reconstrucción de la sociología de las profesiones, el análisis del concepto de formación y del reconocimiento del proceso de la estructura gremial y el sustento teórico de la corriente estructuralista de Pearson y los trabajos de Elliot Freidson. En ese sentido, mediante la entrevista, contrasta, la profesión del médico cirujano homeópata y la del médico cirujano, a través de seis problemas profesionales, a saber: formación profesional, ejercicio profesional, organización gremial, procesos de acreditación y certificación profesional, estatus económico y valoraciones en torno al campo profesional opuesto

Los resultados que ofrece le llevan a expresar que “la profesión del médico cirujano homeópata es una profesión de tipo intelectual caracteri-

zada por lo académico en el aspecto médico pero no en lo clínico”. El trabajo, por palabras de su autor, es pionero en el estudio de la profesión médica es propiciatorio de reflexiones y nuevas líneas de investigación.

El campo de la informática no puede escapar del ámbito de la formación sobre la disciplina y, en ese sentido, Osin (1998:41-50) apunta que es necesario reflexionar acerca de la importancia de capacitar y formar docentes en el área de informática, de manera específica sobre el proceso de aprendizaje y sobre la concepción que tiene el sistema educativo en torno de la formación docente y de las necesidades pedagógicas individuales de cada uno.

OTROS ÁMBITOS VINCULADOS CON LA FORMACIÓN PARA LA DISCIPLINA

Sobre este particular **Cantón (1997:45-48)**, define a la educación como un proceso de formación, y sitúa su realización dentro de la escuela como un espacio formal que precisa: establecer proyectos, tiempos y continuidades, para ese efecto elabora una propuesta de reflexión, misma que se deriva de la concepción de la llamada “escuela nueva”, y que tiene como fundamento el interés del niño y el desarrollo de las condiciones propicias para la realización de su despliegue.

La propuesta está centrada en uno de los conceptos de formación que se exponen, más que formar es hacer sujetos históricos, sujetos capaces de ver a largo plazo una utopía. Asimismo, se hace énfasis en que la educación es mucho más que instruir, es formar individuos capaces de tomar decisiones éticas y capaces de ejercer su libertad; formar es enseñar a caminar despacio para disfrutar y encontrar la serenidad indispensable para cambiar sin prejuicios.

De igual forma, **Espinosa y Meneses (s/a)**, presentan, a partir de su experiencia como asesores de los estudios de posgrado en orientación educativa de la Escuela Normal Superior del Estado de México, una prospectiva teórica de esa área, donde establecen que no existe un campo disciplinario que atienda a la formación de los orientadores, pero sí una posibilidad de formación en el nivel de posgrado y el sustento de la formación de orientadores, en la necesidad de la construcción conceptual que se genera en el posgrado. Por ello establecen que para estudiar a la orientación como formación, se requiere la necesidad de articular bases teórico-metodológicas con herramientas de intervención, una visión prospectiva y una dialéctica que transite entre enajenación/apropiación.

En este mismo sentido, **Bitzer (1998:35:39)**, analiza a formación de docentes y propone el neologismo “andragogía” en lugar de pedagogía para señalar la ciencia de la formación de adultos, a fin de referirse a una educación continua del hombre y no a la formación del niño. Se menciona una metodología andragógica que persigue una mejoría cualitativa en la educación superior, especialmente en el área de la capacitación y actualización de maestros en servicio.

Sobre ese particular, refiere que la educación de adultos debe rescatar la experiencia de éstos para dirigirse a los problemas. En tal sentido, el enfoque andragógico debe preocuparse por difundir, tanto nuevos estudios acerca de la psicología del aprendizaje del adulto, como las características de éste, sin obviar las opciones metodológicas que resalten un enfoque participativo; de igual forma, habrán de promover la elaboración de trabajos de investigación que difundan los lineamientos que justifiquen la utilización de la metodología andragógica en el ejercicio docente de nivel superior.

En otro tenor, **Hernández Mario (1995:47-63)**, aporta algunas bases sobre los orígenes histórico-sociales de un pensamiento educativo que se enmarca dentro de una tradición hermenéutico-comunicativa. Según el autor, esta tradición no ha sido suficientemente enfatizada, debido tal vez, a que no se gestó, en un sentido estricto, dentro de las teorías educativas un concepto de formación cercano a un interés práctico en la forma de comprender y clarificar ciertas condiciones del sujeto mismo, pues las teorías prefieren explicar y prescribir, bajo un interés más pragmático y tecnológico.

La antropología, **Molina (2001)** no se exime de reflexionar sobre diversas experiencias en la práctica de la antropología, de explorar la pertinencia de organizar programas de formación en antropología aplicada así como de identificar nuevos campos de su práctica profesional. Sin embargo, los programas docentes que preparan antropólogos en México, de acuerdo con la autora, no están capacitando a los estudiantes en los diversos usos de la antropología, de ahí la necesidad de abrir sus perspectivas con respecto a los requerimientos de los usos de la antropología fuera del medio académico. En ese sentido, Molina propone que:

[...] sin descuidar la formación actual de investigadores y profesores de excelencia, pensemos en que la formación de nuestros estudiantes los haga capaces de aplicar lo que aprendieron, de ser excelentes tanto en la investigación básica cuanto como profesionales que pueden poner en uso lo que aprendieron en su formación como antropólogos.

CONTEXTO DE LOS PROBLEMAS DEL CAMPO

El conjunto de los trabajos deja ver, por un lado, una crisis que se refleja tanto en identidad profesional de los docentes universitarios como en el contexto de producción del conocimiento en las sociedades actuales; en el nuevo docente tales crisis están demarcadas y limitadas, bien por el agobio de sus precarias condiciones de trabajo, bien por las propias demandas personales, o bien por el sello particular de su quehacer profesional y académico, de ahí que se hagan expertos en la docencia y que su formación esté centrada, principalmente, en la normatividad académico de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Manuel (1992). “La formación para la docencia”, en *Reencuentro con México*, México: UAM-X.
- Anzaldúa, Raúl (1996) “Los imaginarios de la formación docente”, en *Pedagogía*, Hemeroteca Virtual ANUIES (Consultado el 15 de julio de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- Basilio, Ramiro (1996). “Construcción de un modelo didáctico aplicable a la formación de docentes”, en: *Siglo XXI: perspectivas de la educación desde América Latina*, vol. 1, núm. 4, mayo-agosto, pp. 58-65.
- Bertussi, Guadalupe (1997). “Lo que opinan algunos maestros sobre los valores”, en *Correo del maestro* (revista para profesores de educación básica), vol. 2, núm. 15, agosto, pp. 23-36.
- Bitzer, Oscar (1998). “Hacia un enfoque andragógico en la formación de docentes en servicio”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*. México, vol. 9, núm. 41, mayo-jun, pp. 35-39.
- Blanco, José (1998). “Papel de las instituciones formadoras de docentes en Quintana Roo”, en *Sembrador* (revista informativa, UPN-unidad 231), año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 4-13.
- Block, David; Dávila, Martha y Martínez, Patricia (1995). “La resolución de problemas: una experiencia de formación de maestros”, en *Educación Matemática*, vol. 7, núm. 3, diciembre, México, pp. 5-26.
- Bustamante, Luis (1995) “Entrevista a los profesores Elina Delprato y Daniel Cervera. La educación basada en competencias impulsa a los países en vías de desarrollo”, en: *Ciencia, Arte: Cultura* (IPN) julio-agosto (consultado el 20 de diciembre de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- Campos, Guillermo (1995). “La formación de docentes en áreas tecnológicas del estado de Puebla y la crisis económica”, en *Simposio internacional Formación do-*

- cente, modernización educativa y globalización* (documento de trabajo), México: UPN-SEP, pp. 247-259
- Cantón, Valentina (1997). "La formación en la escuela: tiempos y continuidades". *Correo del maestro* (revista para profesores de educación básica), vol. 2, núm. 19, diciembre, pp. 45-48.
- Castañeda, Salvador (2000). "La formación de profesores de lenguas extranjeras en sistemas abiertos y a distancia en México", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 17, núm. 30-31, diciembre-julio, México, pp. 131-144.
- Colegio de México (2002) *El programa para la formación de traductores* (Consultado el 3 de diciembre de 2002 en <http://www.colmex.mx/60/pft.htm>)
- Chejín, Ernesto (1998). "El estudio de lo regional para la explicación de lo nacional", *Sembrador* (revista informativa, UPN-unidad 231), año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 17-23.
- De Ibarrola, María (1996). "Los desafíos del siglo XXI a la formación integral para el trabajo", *Avance y Perspectiva*, septiembre-octubre, Hemeroteca virtual ANUIES (consultado el 15 de julio de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/anuies>).
- Domínguez, Ana; Martínez, Alicia y Vargas, Patricia (s/a). "Estructuración de un programa para formación de docentes en el área de las ciencias naturales. Lineamientos generales", *Encuentro internacional sobre formación docente. Retos para el siglo XXI*, México: UNAM.
- Espinosa, Ángel y Meneses, Gerardo (s/a). *Una prospectiva teórica de la orientación educativa*, México: Lucerna Diogenis.
- Fernández, Jorge (2001). *Estructura y realidad de la profesión médica. El caso del médico cirujano homeópata y del médico cirujano*, tesis de doctorado en Educación. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Flores, María (1997). "Los docentes y la enseñanza de las ciencias naturales", *Cero en conducta*, vol. 12, núm. 44, abril, México, pp. 75-85.
- Frock Granillo, Alba L. (1995). "Actualización en el área de lenguaje: un caso en educación especial", simposio internacional (documento de trabajo), México. UPN.
- Fuentes, Irma (1993). "Estrategias para la formación de profesores de Ciencias Biológicas y de la Salud", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, serie cuadernos. núm. 10, septiembre, UAM-X, pp. 48-52.
- García, Alma y Gutiérrez, Cristina (1999) *Las dimensiones sociales en la formación de docentes especialistas en el área de infracción e inadaptación social*, en *Memoria del III encuentro de investigación educativa*, México: DGENAM-DF.
- García, Alma y Gutiérrez, Ma. Cristina (s/ae). "Las dimensiones sociales en la formación de docentes especialistas en el área de infracción e inadaptación social", II Encuentro de investigación educativa, México: DGENAM-DF.
- García, Liliana (1996) "El trabajo docente en la enseñanza de la historia", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 9, julio-diciembre, pp. 60-66.

- Garza, Rogelio (1999). “La enseñanza de las ciencias básicas en la formación de ingenieros”, en *Ingeniería*, México: UANL, pp. 55-58
- Gómez Sollano, Marcela (2000). “Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico”, en De Alba, Alicia (comp.) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y anañíticas para el estudio de la educación*, México: SADE/Plaza y Valdés.
- González, Mario (1993). *Formación de docentes de educación básica para la creatividad literaria*, tesis de maestría en Educación superior, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México.
- Gutiérrez, Blanca y Rodríguez, Luis (1997) “Formación basada en competencias”, *La Academia*, julio-agosto (consultado el 7 de noviembre del 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- Hernández, Mario (1995). “El concepto de formación en la tradición del pensamiento alemán”, *Perspectivas Docentes*, núm. 16, enero-abril, pp. 47-63.
- Larios, Víctor (2001). “La formación matemática del docente de matemática del nivel medio”, *Correo del Maestro*, núm. 56, enero (consultado el 13 de diciembre del 2002 en <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2001...ro/incert56.htm>).
- Lee, Alfonso; Mercado, Alberto y Varela, Margarita (s/a). “Funciones y perfil del formador de docentes para la enseñanza de las ciencias biomédicas”, *Memoria del II encuentro internacional sobre formación docente*, México: UNAM.
- León, Saúl (1997) “Ciencias sociales, práctica y formación del médico general”, *Ciencia, Arte: Cultura* (IPN), septiembre-octubre (consultado el 23 de septiembre de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- López, Ángel; Flores, Fernando y Gallegos, Leticia (2000). “La formación de docentes en física para el bachillerato. Reporte y reflexión sobre un caso”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 113-135.
- Melgar, Ivonne (1995) “Formación de ciudadanos: Asignatura pendiente”, entrevistas con Rafael Segovia y Benito Solís Luna, en *Educación 2001*.
- Miguel, Graciela; Mota, Estela y Castillo, Reynaldo (1992). “Formación para la docencia. Laboratorio para la formación docente”, en *Reencuentro con...* (serie Cuadernos, núm. 6) México: UAM-X, pp. 70-72.
- Molina, Virginia (2001). “La antropología aplicada en la formación de antropólogos” en: *Taller: miradas antropológicas*, Jalapa: CIESAS (consultado el 8 de noviembre de 2002 en <http://www.ciesas-golfo.edu.mx/seminarios/mbaez/miradas/vmolina-d1.htm>).
- Nava, Verónica y Estrada, Carlos (1997). “La educación tecnológica en la ESANS y su vinculación con la formación del pedagogo de la ENSM”, en: *II encuentro de investigación educativa*, México.

- Ocampo, Fernando (1997) "Las profesiones, su entorno cultural y la formación de profesionales, *Ciencia, Arte: Cultura* (IPN), noviembre-diciembre (consultado el 18 de agosto de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- Oliva, Fernando (1998). "Los actores sociales frente a la enseñanza de lo regional", *Sembrador* (revista informativa de la UPN-Unidad 231), año 1, núm. 1 enero-junio, pp. 28-31.
- Osin, Luis (1998). "Primera prioridad: la formación informática de los futuros docentes", *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 28, julio-diciembre, pp. 41-50.
- Pedraza, David (1998). "Metodología en pedagogía. La formación actualización y profesionalización de los docentes indígenas en el contexto de la modernización educativa", *Claro Oscuro*, junio (consultado el 15 de julio de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).
- Prieto, Ana (s/a). "Reflexión en torno al proceso de elaboración de propuestas pedagógicas Sobre la enseñanza de la historia como estrategia de formación docente", *La Tarea* (Revista de Educación y Cultura de Educación Superior) (consultado el 28 de septiembre de 2002 en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/prieto9.htm>).
- Quintal, Víctor (2000). *Programa para fortalecer las habilidades de los profesores de matemáticas de secundaria*, tesis de licenciatura en Educación, Yucatán: Facultad de Educación-UAY.
- Rendón, Moisés (1993). "Perfil profesiográfico de los docentes de las licenciaturas de educación física y entrenamiento deportivo en el sistema semiescolarizado de la ENEF", *Catálogo de investigaciones educativas 1992-1994*, Toluca.
- Ríos, Leodegario (1999). "Reflexiones en torno al currículum y la formación de los docentes en la educación básica", en *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, núm. 3, abril, México, pp. 107-115.
- Robredo, Juan (1996). "La función del profesor", *Magistrales* (UIA-Puebla), núm. 10, enero-junio, pp. 187-191.
- Romero, Leticia (1998) "Formación docente y contenidos regionales", *Sembrador* (revista informativa de la UPN-unidad 231), año 1, núm. 1, enero-junio, pp. 14-16.
- Rugarcía, Armando (1996). "La formación de valores y su relación con el pensamiento crítico", *Perspectivas Docentes*, núm. 18, enero-abril, pp. 49-52.
- Rugarcía, Armando; Servín, Jorge y Sillero, Juan (1996). "Formación de profesores universitarios: una experiencia única y pertinente", *Didac*, núm. 28, otoño, pp. 31-35.
- Ruiz, Ernesto (1998) "Los caminos del pluralismo: Un dilema inevitable", *Sembrador* (revista informativa de la UPN-unidad 231), año 1, núm. 1, enero-junio, p. 24.
- Schmelkes, Sylvia (1996). "La formación de valores en la educación", *Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, verano-otoño (consultado el 23 de septiembre de 2002 en <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES>).

- Suárez, Lauro (1993) “Metodología de la enseñanza de las ciencias”, en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 62, octubre-diciembre, pp. 31-37.
- Toledano, Manuel (1999). *Formación y práctica del docente de historia en la escuela secundaria. Una propuesta de formación profesional*, Pachuca: Instituto Hidalguense de Educación/Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
- Vences Bernal, Felipe (1993). “Rasgos diferenciales del desempeño académico de los docentes en la formación de profesionales de la educación física y entrenamiento deportivo”, *Catálogo de Investigaciones Educativas*, Toluca: ENEF.
- Vivas, María (1999). “Estrategias de apoyo docente para la materia de economía regional”, en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa*, Hermosillo: Secretaría de Educación y Cultura/Centro Pedagógico del estado de Sonora/ UPN-unidad 26 A, pp. 335-338.

CAPÍTULO 8

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PROCESOS INSTITUCIONALES (UNIVERSIDADES)*

Ileana Rojas Moreno**
Rosa María Sandoval Montaña**

INTRODUCCIÓN

En este subcampo se presenta una visión panorámica de los diversos trabajos de investigación realizados entre 1992 y 2002, en lo que concierne a la formación universitaria de profesionales en educación, esto es, específicamente a los estudios de licenciatura. Para ello es conveniente ubicar un marco concreto, el proyecto de investigación denominado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM y la participación de un colectivo de profesores, investigadores y ayudantes adscritos a tres entidades académicas: el desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Facultad de Filosofía y Letras en sus divisiones de Estudios Profesionales y Sistema Universidad Abierta.

* Para la elaboración de este capítulo contamos con el apoyo de Norma Vilchis Saucedo, pasante de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM, en el proceso de selección y revisión de materiales, así como en el de elaboración de fichas analíticas.

** Académicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Para este encuadre, que parte de dos aristas básicas –la pedagogía como saber disciplinario y la educación como campo académico-profesional– se desarrollaron 14 estudios de caso. Los trabajos reportados comparten una tesis básica expresada por Ducoing en los siguientes términos:

Hipotéticamente se puede señalar que los proyectos educativos estatales, unidos al proceso de transformaciones económicas, industriales y sociales, posibilitaron, desde los setenta, la expansión de las licenciaturas en educación, a pesar de que paradójicamente este despliegue, al parecer, no corresponde al avance que como campo teórico ha registrado la disciplina (1997d:18).

En su conjunto, los estudios de caso realizados comparten la idea central de analizar la importancia de los saberes sobre lo educativo respecto de otros campos de conocimiento, situando actores, espacios, temporalidades y redes de relaciones en entidades académicas concretas, ya sea escuelas, facultades, colegios, centros o institutos de universidades públicas y privadas en la república mexicana. Para ello, las diferentes investigaciones se basan en una metodología afín que incluye básicamente tres ejes de análisis (Ducoing, 1997d:18).

- 1) la universidad y su origen en el contexto de la educación superior estatal;
- 2) origen y desarrollo de los modelos de formación institucionalizados por la correspondiente dependencia (escuela, facultad, colegio, división); y
- 3) el modelo vigente de la licenciatura en educación: análisis de su origen, estructura y actores.

En su versión final, los estudios de caso se presentaron como tesis de grado (cinco trabajos) y reportes de investigación publicados (seis trabajos). El cuadro 1 muestra las diferentes licenciaturas estudiadas, de acuerdo con la región y entidad federativa, así como la institución a la que pertenecen y el periodo estudiado.

Además de ciertos criterios comunes, la variedad de las estrategias utilizadas así como el particular enfoque manejado por cada investigador imprimieron diferencias importantes que permiten caracterizar diferentes niveles de tratamiento en el estudio de las licenciaturas. Así, se ubican trabajos de corte descriptivo sobre la situación académica e institucional de las diferentes carreras en universidades públicas al interior del país, trabajos de corte comparativo sobre los modelos curriculares de las licenciaturas en educación en instituciones privadas de la zona metropolitana, y también

de corte analítico que desarrollan problematizaciones a partir de categorizaciones específicas (institucionalización, tendencias de formación profesional) para el abordaje de los estudios de licenciatura en la UNAM.

A los estudios de caso se añaden tres artículos de investigación sobre el tema de la formación universitaria en educación, divulgados a lo largo de esta década a través de revistas especializadas y/o de su presentación en diferentes eventos académicos. Su importancia consiste en los elementos de contextualización histórica, social y política, así como de conceptualización, a propósito de la preparación del profesional universitario en el campo educativo.

CUADRO 1
INVESTIGACIONES SOBRE LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN
EN LA REPÚBLICA MEXICANA POR REGIONES (1992-2002)*

Entidad	Univ. pública	Licenciatura	Univ. privada	Licenciatura
<i>Zona metropolitana:</i>				
DF	UNAM-FFyL (1955-1972)	Pedagogía (1959)	UIC (1976-1986)	Pedagogía (1976)
	UNAM-SUA (1972-1998)	Pedagogía (1972)	UP (1967-1996)	Pedagogía (1967)
			ULSA (1962-1994)	C. de la educ. (1994)
			UVM (1977-1997)	Pedagogía (1977)
				C. de la educ. (1997)
<i>Región centro:</i>				
Morelos	UAEM-ICE (1989-1992)	Docencia (1985)		
		Comunic. y tecnol. educ. (1985)		
		C. de la educ. (1985)		
Ags.	UAA-DE (1977-1991)	As. psicopedagógica (1977)		
		Inv. educ. (1977)		
Colima	UAC-FP (1974-1992)	Pedagogía (1989)		

(Continúa)

CUADRO 1
(CONTINUACIÓN)

Entidad	Univ. pública	Licenciatura	Univ. privada	Licenciatura
<i>Región sureste:</i>				
Tabasco	UJAT-ECSE (1973-1991)	C. de la educ. (1973)		
Yucatán	UAY-FE (1977, 1984-1990)	Educación (1984)		
Chiapas	UACH-EH (1977-1992)	Pedagogía (1977)		
<i>Región del Golfo</i>				
Tam.	UAT-FCE (1971-1985)	C. de la educ. (1971)		
Veracruz	UV-FP (1954-1989)	Pedagogía (1970)		

* En el caso de la entidad institucional se indica el periodo estudiado, y el dato del año incluido en cada licenciatura corresponde al momento de su puesta en marcha.

Universidades:

UNAM-FFyL:	Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras
SUA:	Sistema de Universidad Abierta
UAEM-ICE:	Autónoma del Estado de Morelos-Instituto de Ciencias de la Educación
UAA-DE:	Autónoma de Aguascalientes- Departamento de Educación
UAC-FP:	Autónoma de Colima-Facultad de Psicología
UJAT-ECE:	Juárez Autónoma de Tabasco-Escuela de Ciencias de la Educación
UAY-FE:	Autónoma de Yucatán-Facultad de Educación
UACH-EH:	Autónoma de Chiapas-Escuela de Humanidades
UAT-FCE:	Autónoma de Tamaulipas-Facultad de ciencias de la educación
UV-FP:	Universidad Veracruzana-Facultad de Pedagogía
UIC:	Intercontinental
UP:	Panamericana
ULSA:	La Salle
UVM:	Del Valle de México

Criterios de selección, ordenamiento y sistematización

La parte de consulta más importante se definió a partir de los trabajos elaborados en el marco del citado proyecto. Adicionalmente, se contó con el acceso a bibliotecas y acervos bibliohemerográficos de profesores e investigadores para recopilar otros materiales sobre el tema, publicados durante el periodo de estudio. En cuanto a la organización, sistematización y análisis, se aplicaron los criterios de fichado, definidos por la comisión temática, así como la clasificación, el cruce y cotejo de información, que posibilitaron la elaboración del presente documento.

Nociones para el análisis de los materiales

Para efectuar el análisis de los trabajos ubicados se consideró el manejo de un soporte conceptual específico a partir de cuatro nociones básicas, tomando como base una recuperación selectiva de planteamientos de los siguientes autores: Gadamer, Honoré, Ferry (formación); Pacheco, Gómez Campo, Peña y Rosenblueth (profesión); Ardoino, Loureau y Einsenstadt (institucionalización); y Bourdieu (noción de campo). Considerando los aportes de los autores revisados, se ubicaron diversos ángulos de lectura que permitieron caracterizar la formación universitaria en educación en los trabajos reportados desde perspectivas sociohistóricas, de políticas educativas y de desarrollo del campo disciplinario, principalmente.

Conviene destacar que al abordar la formación universitaria en educación, a partir de la revisión propuesta, se ha enfatizado el manejo de acotamientos temporales diversos, articulando las periodizaciones y los procesos económico-políticos de la historia contemporánea mexicana como una forma de dar cuenta de un conjunto de acciones, estrategias, cambios, transformaciones y rupturas que han configurado las tendencias formativas ubicadas.

Desde esta perspectiva consideramos que la formación universitaria en educación se puede caracterizar en términos de proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, lo cual hace evidente en el largo plazo la presencia de juegos complejos y cambiantes de procesos convergentes y divergentes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico.

Estructura del documento

Para la presentación de esta panorámica sobre procesos institucionales y formación, este documento incluye el desarrollo de los siguientes apartados:

- 1) la formación universitaria en educación;
- 2) políticas y procesos de institucionalización de la carrera;
- 3) campo de la educación y la pedagogía;
- 4) modelos y propuestas de formación universitaria en educación;
- 5) profesionalización de la formación universitaria en educación; y
- 6) balance del subcampo.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN

Ubicada la formación universitaria en educación como elemento articulador para abordar los trabajos reportados en este subcampo, podemos destacar diversos ángulos de análisis (filosófico, sociohistórico, económico, político, entre otros). De hecho, cada uno de ellos permite reflexiones diferentes que dan lugar a vetas interesantes en la aproximación a este objeto de estudio.

Para efectos del presente documento consideramos básicamente el desarrollo de las categorías analíticas *formación profesional* y *tendencias en la formación*, mismas que nos ayudarán a definir una tercera: la de *formación universitaria en educación*. Es a partir de este andamiaje como situamos los aportes de los trabajos en cuestión.

Formación profesional

Indudablemente, el tema de la *formación profesional* ha adquirido especial relevancia sobre todo 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 lo concerniente a las transformaciones científico-tecnológicas. Esta situación ha propiciado que estudiosos, investigadores y expertos planteen nuevas interrogantes en torno a esta temática.

Por otra parte, diversos enfoques sobre la *formación profesional* vinculados esencialmente con los requerimientos de la producción y la evolución de las profesiones, la sitúan como el resultado de un proceso histórico, social y cultural. Así, se considera que la *formación profesional* reúne todo un conjunto de saberes, condiciones, procesos y prácticas sociales. Dicho conjunto 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, y avalado formalmente por una institución educativa. De ahí que por la complejidad misma

de esta categoría y para atender a su delimitación, resulta necesario tomar como referente las nociones de *formación* y *profesión*.

Respecto de la noción de *formación*, tomamos como base los aportes de Gadamer (1988), Honoré (1980) y Ferry (1990). Las ideas básicas que dichos autores han planteado, ofrecen otras posibilidades para el desarrollo de investigaciones sobre el tema y en particular para el debate teórico sobre la formación profesional. En principio, la noción de *formación* alude fundamentalmente a una acción dirigida a modificar a los otros por la vía de la intervención educativa. En este sentido se puede argumentar que el concepto de formación, como muchos otros asociados directamente a la educación, “es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multirreferenciados de la realidad educativa” (Pacheco y Díaz, 1993:7).

Asimismo, habremos de considerar que la *formación* va más allá de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual. Esto último sin desconocer la importancia de aspectos tales como los avances tecnológicos o ciertos logros como la democratización. En términos de totalidad, se enfatiza el carácter histórico de la *formación* como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura. Además, constituye una actividad básica dado que acrecienta las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.

En cuanto a la noción de *profesión*, el enlace con la categoría de *formación profesional* está dado a partir de un referente clave: la acepción de “quehacer social”. Ante la variedad de conceptualizaciones encontradas al respecto, tomamos como punto de partida tres aspectos específicos: la *profesión*, sus elementos componentes y el profesional. Según Peña y Rosenblueth (1981:256), “El término profesión hace en principio referencia a una categoría de personas especializadas que son capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas concretos en una sociedad dada”. Por su parte, Gómez Campo (1983:4-51) plantea una diferenciación importante al ubicar dos grupos de componentes como son:

- 1) un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, habilidades prácticas y valores que objetiva y directamente quedan referidos a un determinado campo del saber, disciplina, quehacer o práctica profesional, estableciendo así cierta legitimidad; y
- 2) un cuerpo de conocimientos, habilidades, costumbres, tradiciones y prácticas referido a un determinado contexto socioeconómico, histórico y cultural en el que se origina y evoluciona como un quehacer social.

En relación con el tercer aspecto, **Pacheco (1997c:35)** señala que el profesional, como figura historizada, representa el producto social más acabado y condensa a todo un conjunto articulado de condiciones, procesos y prácticas sociales que vincula, por un lado, la demanda social y, por otro, un campo de conocimientos estructurado a partir de esta demanda.

Con base en las precisiones anteriores ubicamos tres aristas: sociohistórica, económica y educativa, que confluyen en la delimitación de la categoría de *formación profesional*. Sociohistórica, porque cada profesión tiene un desarrollo histórico específico, vinculado con otros procesos de producción económica, por lo que contribuye a la consolidación de determinada estructura económico-social. Económica, toda vez que el estudio de las profesiones desde los diferentes encuadres teórico-metodológicos hace evidente la necesidad de situar y comprender la tríada economía-educación superior-profesión en una dimensión amplia a la vez que compleja. Educativa, si se toma en cuenta el hecho de que la *formación profesional* se concreta en un marco educativo institucional y queda formalizada en un plan de estudios, bajo prescripciones institucionales que norman las actividades consideradas como necesarias y pertinentes. Más aún, la preparación ofrecida mediante un currículum formalizado queda avalada con la expedición de certificados y títulos profesionales.

En resumen, el abordaje de la *formación profesional* apunta la importancia de un debate no agotado aún sobre la construcción de su problemática, al considerar una amplia gama de elementos, aspectos y procesos, todos ellos como referentes heterogéneos que se desarrollan en distintos niveles o momentos, de entre los cuales se destacan los siguientes: las políticas educativas verticales; los procesos institucionales; los mecanismos de organización y operación de los espacios educativos; los procesos de gestión y toma de decisiones; los procesos de estructura, desarrollo y evaluación curricular, y, las condiciones materiales para el quehacer de los actores (docentes, alumnos, autoridades).

De acuerdo con este encuadre, en las investigaciones correspondientes a este subcampo ubicamos el desarrollo de una conceptualización para la categoría de *formación profesional*, en la que se enfatiza la importancia de situarla como uno de los conceptos clave para comprender las relaciones entre la sociedad, la economía y la educación superior. Su ubicación se propone entonces, en el sentido de entenderla como la complejidad de procesos de apropiación por parte de un sujeto histórico-social, a la vez que abarca los procesos formativos de carácter institucional, remarcando así su utilidad como una herramienta conceptual para el estudio de las licenciaturas en educación (**Barrón, Rojas y Sandoval, 1996:69**).

En este punto es importante observar que la definición propuesta sienta un precedente de interés, dado que no se encontraron otros textos cuyo propósito expreso fuera aportar la delimitación conceptual de una categoría analítica en particular, en este caso la de *formación profesional*.

Ahora bien, encontramos que la utilización de la categoría de *formación profesional* en los términos indicados es uno de los ejes conductores en el conjunto de las investigaciones analizadas. En particular, nos parece importante destacar su manejo en tres de los casos estudiados: *a)* en el de la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (sistema escolarizado), se incluye como un referente para situar los procesos de institucionalización de la carrera (Sandoval, 1998:5-6); *b)* en el de la licenciatura en pedagogía en el sistema abierto de esa misma entidad, se ofrece un breve planteamiento teórico y conceptual a partir del cual se sitúa el desarrollo de esta categoría analítica (Rojas, 1998:1-15); y *c)* en el caso de las universidades privadas, el referente de la *formación profesional* queda indicado como uno de los elementos contextuales para situar la implantación de determinados modelos curriculares (Barrón, 2000:287).

Tendencias en la formación

Al ubicar la *formación profesional* como la complejidad de procesos de apropiación por parte de un actor social, no sólo entran en juego los procesos formativos de carácter institucional. Enfatizamos entonces que este conjunto de procesos forma parte y, a su vez, es el resultado de una trama de relaciones sociales, políticas y económicas en un contexto histórico determinado. Partiendo de estos supuestos, encontramos que la articulación de la noción de tendencias¹ con la categoría de *formación profesional* en el contexto de la educación superior en México posibilita asimismo la delimitación de otra categoría: *tendencias en la formación*.

El manejo de esta última categoría en los trabajos reportados revela una doble aplicación. La primera se refiere al panorama general en que se ubican

¹ De acuerdo con el *Diccionario Enciclopédico Salvat*: “Tendencia. (De tender, propender). Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines”. “Propender. (Del lat. propendere). Inclinarse uno a una cosa por especial afición, genialidad u otro motivo”. Para efectos de este documento habremos de considerar que “[...] una tendencia formativa alude a la dirección que sigue un conjunto de sucesos a partir de la elección de ciertas opciones respecto de otras. Asimismo, toda tendencia está vinculada con una coyuntura histórica, social, económica, política e ideológica” (Barrón, Rojas, Sandoval, 1996:73).

los diversos estudios de caso sobre el origen, la trayectoria y la evolución de las licenciaturas en educación en México, en la segunda mitad del siglo XX. A ella corresponde el planteamiento básico del citado proyecto “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, con el propósito expreso de rastrear en los diferentes modelos vigentes de las licenciaturas en educación las tendencias particulares de formación que se privilegian a nivel institucional, considerando básicamente la concepción de la pedagogía como disciplina y su mayor o menor correspondencia en el campo profesional (Ducoing, 1997d:19). A esta manera de utilización se apegan en su totalidad los casos reportados, arrojando como resultado la presencia de las siguientes tendencias de formación, vistas principalmente a la luz de los diferentes planes de estudios: *a*) en pedagogía y en ciencias de la educación; *b*) teórica y técnica y práctica; *c*) hacia la docencia y hacia la investigación; y *d*) religiosa-empresarial y laica-empresarial.

La segunda aplicación tiene que ver con la delimitación de un marco sociohistórico, mediante el cual se busca comprender la *formación profesional universitaria en educación* articulada con la trayectoria de la educación superior en el México contemporáneo y esta última, a su vez, situada en el contexto socioeconómico y político de determinados periodos históricos. De acuerdo con esta lógica se pueden destacar dos planteamientos diferentes en cuanto a la demarcación temporal y la amplitud de su caracterización. Así, por ejemplo, en el primero de ellos Barrón, Rojas y Sandoval señalan que “para una lectura sobre la formación profesional universitaria se han identificado las tendencias que caracterizan, en general, la preparación ofrecida en los estudios de las diversas licenciaturas impartidas en instituciones de educación superior (escuelas y universidades) públicas y privadas” (1996:69-71).

Según las autoras, la caracterización propuesta permite fijar cortes o etapas sin perder de vista que en una determinada tendencia “subyace una trama de elementos y factores gestados en distintos momentos, los cuales coexisten y se yuxtaponen como parte de un conjunto de sucesos y su relación con distintas coyunturas sociales, políticas y económicas. En este sentido, cabe señalar los siguientes: el contexto socioeconómico, el desarrollo disciplinario y el modelo educativo” (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996:69).

Siguiendo con esta argumentación, las autoras delimitan y caracterizan cuatro tendencias de formación profesional: *a*) liberal (1930-1950); *b*) modernizante y tecnocrática (1950-1970); *c*) técnico-científica (1970-1982; y *d*) técnico-productivista (1982-1995).

A partir de esta temporalidad las autoras avanzan en el desarrollo de algunos supuestos para orientar el análisis sobre la formación del profesio-

nal de la educación en diferentes universidades públicas, destacando aquí el desarrollo de la pedagogía como carrera universitaria.

La utilización de este esquema ordenador puede rastrearse también en los trabajos sobre la zona metropolitana. Concretamente, en el caso de la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (sistema escolarizado), en donde se le incluye como eje de análisis para situar los procesos de institucionalización de la carrera (Sandoval, 1998:6). En el caso de la licenciatura en pedagogía en el sistema abierto de esa misma entidad, se ofrece un desarrollo ampliado de esta caracterización que aborda, entre otros, aspectos como los siguientes: *a)* los modelos de desarrollo económico, social y político del país, en el marco de las políticas económicas internacionales; *b)* el proyecto ideológico de determinado modelo de universidad; y, *c)* el origen, desarrollo e institucionalización de la disciplina y su resignificación como profesión (Rojas, 1998:66-103). Cabe destacar aquí el énfasis en la utilización de la categoría de *tendencias de formación profesional* como herramienta de análisis para el abordaje de las licenciaturas en educación, a fin de apreciar que “en una determinada tendencia se da una complicada coexistencia y yuxtaposición de factores y elementos gestados en momentos y espacios completamente diferentes” (Rojas, 1998:218-219).

En relación con el segundo planteamiento sobre *tendencias de formación*, se destaca su manejo en el caso de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Autónoma de Colima (**Pontón, 1997:189-199**). El desarrollo propuesto se presenta bajo la denominación de “tendencias significativas en el ámbito de la educación superior entre 1940 y 1990 en México”, bajo la idea de conocer los lineamientos generales de los diferentes proyectos político-institucionales y su influencia en el contexto de las universidades estatales. De acuerdo con Pontón, se propone una periodización “por décadas y no por periodos presidenciales, porque una tendencia responde a una coyuntura política, social, económica e ideológica que no necesariamente coincide con los momentos de cambio de poder político” (Pontón, 1997:189). Así, los cortes definidos y caracterizados son los siguientes:

- Primera etapa: 1940-1950. Hacia la consolidación de la educación superior en México bajo el ideal de unidad nacional y la industrialización.
- Segunda etapa: 1960-1970. Crisis y racionalización de la educación superior en México.
- Tercera etapa: 1970-1980. Renovación de las relaciones entre universidad y Estado.
- Cuarta etapa: de 1980-1990. Racionalización, tecnocracia y pragmatismo universitario.

Con base en lo anterior podemos insistir que el manejo de esta categoría de análisis permite dar cuenta de los movimientos y cambios en el estudio de las licenciaturas en educación, buscando no estancarse en tratamientos lineales basados únicamente en la relación cronológica de hechos o la descripción de escenarios, sino enfatizando en los diferentes procesos que se entretienen con la implantación de cada uno de los modelos estudiados.

Formación universitaria en educación

Si consideramos la inclusión de aspectos tales como campo disciplinario, institución y profesión tomando como referente la educación, podemos situar concretamente la categoría de *formación universitaria en educación*. Mediante esta categoría se hace referencia a las licenciaturas en educación que se imparten en instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas. Su especificidad alude tanto a la conceptualización teórica de la disciplina como a su correspondiente formalización a través de modelos curriculares de formación, licenciatura o carrera, en el ámbito universitario (colegio, facultad, escuela, centro o instituto).

En relación con los avances reportados en esta década, la categoría de *formación universitaria en educación* marca diferencias y especificidades respecto de las utilizadas anteriormente como las de *formación del pedagogo* o *formación del profesional de la educación*, si además de los aspectos ya señalados consideramos su circunscripción al espacio de la entidad universitaria. Así pues, se trata de una categorización de mayor inclusividad y articulación que las manejadas anteriormente.

De acuerdo con todo lo anterior, podemos apuntar entonces que la categoría de *formación universitaria en educación* se delimita a partir del campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso que constituye su objeto de estudio. De ahí que la referencia específica es a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales (formación docente en el nivel básico), porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos. Siguiendo con esta idea, Rojas (1998:27-28) propone que para el análisis de los modelos de *formación universitaria en educación* resulta conveniente partir de los siguientes considerandos:

- 1) La diversificación y complejidad que adquieren las licenciaturas en educación ante la confluencia de diversas disciplinas sociales y hu-

manísticas en un mismo campo de estudio, ya sea bajo la denominación institucional de “pedagogía”, “ciencias de la educación” o bien “educación”.

- 2) La presencia de las tradiciones académico-disciplinarias² que han influido en la denominación institucional y en la selección de contenidos curriculares de licenciaturas y posgrados, en las que destacan la tradición alemana representada por Herbart y Dilthey y el enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades.; la tradición anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; la tradición francesa representada por Durkheim, Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación. Más recientemente se observa la presencia de una tradición iberoamericana: Conformada desde finales de los años sesenta, a partir de planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación, en los trabajos de autores españoles, argentinos, brasileños y, por supuesto, mexicanos.
- 3) El debate en torno a la legitimidad científica de la pedagogía, el cual se ha desarrollado en diferentes planos que van desde cuestionar el aval positivista de cientificidad al hacer equivalente “pedagogía” con “ciencia de la educación”, pasando por la argumentación sobre las condiciones de posibilidad de la cientificidad del campo disciplinario una vez delimitado su objeto de estudio, hasta llegar a establecer el enlace con la epistemología para que dicho campo sea reconocido como un quehacer científico.

Cabe señalar que en el periodo de estudio comprendido en el presente documento, las puntualizaciones sobre el manejo de esta categoría se ubican en dos de los trabajos reportados. Con **Ducoing (1997c; 1997d)** la referencia está indicada en la presentación general de los estudios sobre las universidades del centro y sureste, en términos de una perspectiva para la agrupación de estudios de caso. Con Rojas (1998), al abordar la panorámica sobre la denominación institucional de las licenciaturas del ámbito educativo en México, considerando la diferenciación entre *formación pedagógica* y *formación universitaria en educación*.

² La tradición académico-disciplinaria es “[...] una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas” (Brunner, 1985:32).

De lo desarrollado anteriormente podemos ubicar cuatro apartados para abordar lo concerniente a la *formación universitaria en educación*: el primero al definir como contextualización específica las políticas y los procesos institucionales, el segundo sobre la problemática epistemológica del campo, el tercero nos remite a la cuestión curricular, y el cuarto sobre la pedagogía como profesión.

POLÍTICAS Y PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CARRERA

Dos aspectos vinculados con el estudio de la formación universitaria en educación son las políticas y los procesos de institucionalización que enmarcan las propuestas formativas. Se trata de temáticas a partir de las cuales se contextualizan los diferentes análisis reportados, constituyéndose incluso en líneas de abordaje para definir periodizaciones, ubicar momentos clave en la implantación de carreras profesionales y destacar características específicas de los modelos analizados.

En relación con las políticas, el referente central es la educativa a la que puede definirse como el conjunto de estrategias, planteamientos y líneas de acción llevados a cabo por el Estado en lo que concierne al sistema educativo en lo general, en cuanto a sus objetivos, formas de organización e implantación de programas que respondan a necesidades sociales. En este sentido, la política educativa representa una de las líneas para ubicar propuestas de formación relacionándolas con la puesta en marcha de estrategias específicas, modelos de planeación, coordinación e implantación de las licenciaturas en educación analizadas.

En el manejo de esta línea para el estudio de la formación universitaria en educación predomina la puntualización de las características más representativas que dan cuenta de las formas en que se ha concretado la política educativa en México durante los últimos sesenta años, con especial énfasis en la educación superior y ligada en todo momento a la política económica gubernamental. De hecho, su articulación con la utilización de la categoría de *tendencias en la formación* quedó indicada en el apartado anterior, tomando como referencia específica los trabajos de Barrón, Rojas y Sandoval (1996:69-73), y Rojas (1998:66-103).

Otro referente importante es el de las políticas que se promueven al interior de las instituciones formativas para la implantación de determinados modelos curriculares que, en el caso de la panorámica propuesta, se articulan con los procesos de institucionalización de las diferentes carreras estudiadas. Para tal propósito hemos considerado el manejo de la noción

de *institución* desde enfoques distintos aunque complementarios con los aportes de Ardoino (institución como entidad sociohistórica), Loureau (conjunto de fuerzas en formas sociales visibles), y Einsenstadt (agenda específica de problemas y alternativas en los procesos de construcción institucional).³

A modo de encuadre, el abordaje desde la línea de procesos de institucionalización da cuenta de aquellos elementos vinculados con la construcción institucional y la organización reglamentada de las diferentes licenciaturas en educación analizadas, en términos de proyectos institucionales de formación. En este sentido se enfatiza además la importancia de evaluar históricamente los procesos de institucionalización.⁴ Acorde con

³ En el manejo de esta referencia distinguimos dos lecturas sociológicas distintas como la estructuralista-interpretativa en la corriente francesa del análisis institucional de la escuela, y la estructural-funcionalista; a partir de este encuadre se retoman, entonces, las siguientes formulaciones. De acuerdo con los niveles distinguidos por Ardoino para el estudio de los hechos humanos, la perspectiva institucional involucra personas, interacciones, grupos y organizaciones; así, la institución, en tanto unidad de análisis, representa una entidad más compleja e integral para el estudio de las relaciones sociales (Ardoino, 1974:7-33). En cuanto a Loureau, se recupera el planteamiento general donde puntualiza: “[...] las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, reciben el nombre de instituciones”. Por lo que adentrarse en el análisis de las instituciones consiste en desentrañar el conjunto de fuerzas que se imbrican en una situación aparentemente regulada por normas universales (Loureau, 1975:10). Einsenstadt, por su parte, considera las instituciones sociales como “núcleos básicos de la organización social”, los cuales son comunes a todas las sociedades y tienen como función ocuparse de ciertos problemas esenciales de cualquier forma ordenada de vida social. Con base en lo anterior, este autor define la institución o los patrones de institución como “[...] aquellos principios reguladores que organizan la mayoría de las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas, desde el punto de vista de algunos de los problemas básicos perennes de cualquier sociedad o vida social ordenada” Einsenstadt, (1975:85).

⁴ Según Pacheco: “Al evaluarlo históricamente, el proceso de institucionalización de toda actividad social se asocia a un proceso sucesivo de consolidación de patrones normativos, de modelos de organización y de esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales. En el plano global, la tendencia de tales procesos será mantener y preservar la legitimidad de un campo social ya constituido, aun cuando tal propósito entraña indefectiblemente la necesidad de distin-

esta idea, encontramos en el trabajo de Rojas la puntualización de los siguientes aspectos para ubicar los procesos de institucionalización de las carreras universitarias en cuestión (1998:20):

- 1) La definición de un proyecto académico de formación profesional, sustentada en un conjunto de valores, ideales y objetivos intelectuales compartidos, e históricamente situada en un contexto socioeconómico y cultural específico.
- 2) La definición de una estructura general organizativa, académica y administrativa, acorde con la institución universitaria que avala dicho proyecto.
- 3) La conformación de equipos de profesionales para desarrollar el trabajo académico.
- 4) La definición de estrategias de trabajo para consolidar el proyecto académico, basada principalmente en la instauración de esquemas organizativos específicos, el desarrollo de estilos de gestión de personas y grupos, la definición de patrones normativos para regular una nueva entidad, y en la producción y divulgación de conocimientos sobre la formación profesional en un modelo académico distinto, con sentido y significado propios.
- 5) El desarrollo de formas de participación de los sujetos (incorporación, intervención y desincorporación) para la puesta en marcha del nuevo proyecto académico.

Ahora bien, una vez situados los aspectos anteriores y tomando en cuenta la metodología propuesta por Ducoing (1997d:18), para enmarcar el desarrollo de los diferentes estudios de caso que integraron el proyecto de investigación “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”, destacamos aquí los aportes de mayor relevancia de las investigaciones analizadas en torno a los siguientes ejes de análisis: *a)* la universidad y su origen en el contexto de la educación superior (nacional, estatal y/o regional); *b)* origen y desarrollo de los modelos

guir la presencia de diversos valores, intereses, necesidades y orientaciones organizacionales y colectivas; en el análisis de estos elementos pueden presentarse aparentes incongruencias o posibles contradicciones ya sea entre prácticas socialmente reconocidas o bien entre los patrones, sistemas normativos y ordenamientos institucionales correspondientes a los diferentes momentos históricos asociados” (1997c:19-20).

de formación en educación institucionalizados por las correspondientes dependencias; y c) el modelo vigente de la licenciatura en educación.⁵

Conviene mencionar también que, si bien los diferentes trabajos reúnen los elementos suficientes para integrar esta visión panorámica, en algunos casos y dada la especificidad de la propia investigación no se considera el desarrollo de determinados aspectos (p. ej., la titulación como producto de la formación profesional no se incluye en el caso de la investigación sobre las universidades privadas, por tratarse específicamente de un análisis de contenidos curriculares).

La universidad y su origen en el contexto de la educación superior

De acuerdo con Ducoing, el tratamiento de este primer eje:

[...] conduce a valorar, por un lado y desde una visión histórica, el papel de la universidad en el contexto de la educación superior estatal o regional, en lo que corresponde al desarrollo de los campos disciplinarios que se han atendido en docencia y en investigación y, por otro, el de la licenciatura en educación en su relación con las de otras instituciones de la región (Ducoing 1997d:18).

Para la ubicación de las diferentes propuestas formativas en este eje analítico se caracterizaron los siguientes aspectos.

Contexto estatal

En este aspecto se indican las condiciones geográficas y el marco socioeconómico de los estados, incluyendo información sobre demografía, salud pública, educación, desarrollo agrícola, procesos de industrialización, comercio, finanzas y desarrollo político, entre otros. En promedio, el periodo comprendido va de los años cuarenta a finales de los ochenta, aunque en algunos casos la demarcación temporal es más amplia (finales del siglo XIX, finales de la década de los noventa). La caracterización presentada incluyó los estados de Aguascalientes (**Pacheco, 1997b**), Chiapas (**Pacheco, 1997a**), Morelos (Hernández, 1997), Tabasco (**Ducoing, 1997a**) y Yucatán (**Ducoing, 1997b**), así como una panorámica a nivel nacional a partir de la categoría de “modelos de desarrollo económico-social” (**Rojas, 1998**).

⁵ Los ejes indicados formaron parte de la propuesta de estructura básica de las investigaciones de cada una de las entidades universitarias estudiadas en el marco del citado proyecto de investigación (ver anexo 1).

Educación superior estatal

En conjunto, los trabajos analizados incluyen la panorámica de un marco general sobre las características y condiciones de la educación superior de los estados a los que pertenecen las entidades institucionales en las que se imparten las licenciaturas en cuestión, estableciendo una articulación entre los momentos clave de la política educativa nacional (p. ej., expansión y mejoramiento de la enseñanza básica, programa de la modernización educativa), las políticas de la educación superior (p. ej., expansión de los servicios de educación media y superior, recorte al financiamiento educativo) y las tendencias en la formación universitaria en educación (p. ej., liberal, modernizante). De entre los datos reportados destacan los siguientes: surgimiento de la educación superior en el estado correspondiente, redes y subsistemas, establecimiento de instituciones de educación superior, matrícula por carreras y áreas, oferta educativa por carreras y montos de financiamiento como insumos de información básica. El cuadro 2 muestra el conjunto de datos sistematizados en torno a este eje.

CUADRO 2
PANORÁMICA DEL NIVEL SUPERIOR BASADA EN LAS INVESTIGACIONES
SOBRE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Años cuarenta a sesenta:

Momentos clave de la política educativa nacional: papel rector del Estado en la economía, etapa de desarrollo estabilizador; crecimiento del aparato estatal y demanda de formación de cuadros para el sector terciario; movimientos sociales (ferrocarrileros, magisterio, médicos, estudiantes).

Políticas para la educación superior: expansión de IES públicas y privadas en todo el país; proyectos académicos para el desarrollo interno de universidades, escuelas e institutos.

Tendencias de formación universitaria: presencia definida de la tendencia liberal entretrejida con los inicios de la modernizante.

Antecedentes y establecimiento de entidades institucionales	Datos sistematizados
Universidad Nacional de México, Escuela Nacional de Altos Estudios, Escuela Normal Superior (1910-1924). UNAM, FFyL, Depto. de Ciencias de la Educación, Colegio de Pedagogía (1934-1966).	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimiento de universidades públicas y privadas • Apertura de carreras por áreas de conocimiento • Oferta educativa en las áreas de humanidades y educación • Matrícula en ES, por áreas de conocimiento y en relación con humanidades y educación • Políticas institucionales para establecimiento de las dependencias
Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación, Instituto Panamericano de Humanidades (1967), UP (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • Egresados de IES públicas y privadas, por áreas de conocimiento • IES públicas y privadas • Matrícula de licenciatura en IES públicas y privadas • Origen y desarrollo institucional • Redes institucionales • Misión

Años setenta en adelante:

Momentos clave de la política educativa nacional: políticas reformistas para estabilizar el desarrollo; auge de industria petrolera; crisis económicas y financieras; tratados comerciales para consolidar bloques económicos; transición de modelos desarrollistas y modernizantes al crecimiento del capital trasnacional; fortalecimiento de la economía empresarial, de infraestructura científica y tecnológica, de mercados financieros; y creciente apertura de economía internacional y globalización de mercados.

Políticas para la educación superior: notable expansión educativa en niveles medio y superior; impulso a formación de docentes de esos niveles; modernización de la ES; reducción del gasto educativo; diversificación de fuentes de financiamiento; evaluación institucional.

Tendencias de formación universitaria: Presencia de las tendencias modernizante, técnico-científica y técnico-productivista.

Antecedentes y establecimiento de entidades institucionales **Datos sistematizados**

Escuela Normal Veracruzana (1886). UV (1944), Facultad de Pedagogía (1954)	<ul style="list-style-type: none"> • Subsistema educativo estatal (inst. públ. y priv., universidades, tecnológicos, militar, normales) • Cobertura de servicios en educación superior • Oferta educativa por áreas de conocimiento y en relación con estudios de pedagogía en el estado • Matrícula de la UV por áreas de conocimiento • Planta docente de la Universidad Veracruzana por zona
UAT (1956), Fac. de Ciencias de la Educación (1971)	<ul style="list-style-type: none"> • Año de creación de las universidades públicas estatales • Montos de financiamiento y matrícula de las universidades públicas estatales • Distribución de matrícula, año de creación y clasificación de las universidades públicas estatales • Sistema de ES del estado (universidades, tecnológicos, otras) • Crecimiento de matrícula en ES por sector • Matrícula de licenciaturas vinculadas con educación • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia
UNAM, SUA (1972), Carrera de Pedagogía (1976).	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de opciones formativas en el SUA-UNAM • Organización y estructura • Población escolar total de ingreso y reingreso en el SUA • Comparación de matrícula en sistema escolarizado y SUA • Personal docente y perfil académico del SUA • Políticas institucionales para el establecimiento de la dependencia
Instituto Juárez (1878) Universidad Juárez de Tabasco (1958) UJAT (1970), Escuela de Ciencias de la Educación (1973)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ES estatal (universidades, tecnológicos, normales) • Creación de escuelas e institutos, proyectos y normatividad • Organización y estructura del sistema universitario • Establecimiento de carreras, centros, institutos y programas de investigación • Atención y distribución de la matrícula • Planta docente • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia
UIC (1967)	<ul style="list-style-type: none"> • Egresados de IES públicas y privadas, por áreas de conocimiento • IES públicas y privadas • Matrícula de licenciatura en IES públicas y privadas • Origen y desarrollo institucional • Misión e ideario
Instituto Harvard (1960) UVM (1963)	<ul style="list-style-type: none"> • Egresados de IES públicas y privadas, por áreas de conocimiento • IES públicas y privadas • Matrícula de licenciatura en IES públicas y privadas • Origen y desarrollo institucional • Misión e ideario

(Continúa)

CUADRO 2
(CONTINUACIÓN)

Antecedentes y establecimiento de entidades institucionales	Datos sistematizados
UAA (1974) Centro de Artes y Humanidades (1977) Departamento de Educación (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ES estatal (universidades, tecnológicos, normales) • Tendencias globales de atención a la demanda educativa estatal y de la educación superior • Matrícula y población escolar atendida • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia • Caracterización general de la UAA, trayectoria, estructura y funcionamiento, oferta educativa, matrícula y planta docente • Oferta educativa por áreas de conocimiento
UACH (1974) Escuela de Humanidades (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias globales de atención a la demanda educativa estatal y de la educación superior • Matrícula total en ES • Oferta educativa por campos disciplinarios • Licenciaturas en educación en el estado • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia • Caracterización general de la UACH, trayectoria, estructura y funcionamiento, oferta educativa, matrícula y planta docente
UAY (1980) Centro de Desarrollo Universitario (1983) Facultad de Educación (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ES estatal (universidades, tecnológicos, normales) • Matrícula estatal de la licenciatura (tasas de crecimiento, por instituciones y áreas de conocimiento) • Desarrollo de la investigación en el estado • Oferta de carreras universitarias y comportamiento de matrícula • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia • Organización y estructura académica • Conformación de la planta docente
Instituto Literario y Científico de Morelos (1871) Instituto de Educación Superior del Estado (1938) UAEM (1953, 1967) Instituto de Ciencias de la Educación (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ES estatal (universidades, tecnológicos, normales). • Matrícula y demanda real atendida en ES • Oferta educativa por campos disciplinarios • Licenciaturas en educación en el estado • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia, organización y estructura universitaria, situación actual • Atención y distribución de la matrícula
UAC Escuela Superior de Ciencias de la Educación (1974) Facultad de Pedagogía (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de ES estatal (universidades, tecnológicos, normales) • Planeación del desarrollo estatal para el nivel superior • Tendencias y orientaciones teóricas de los modelos de formación en ES • Licenciaturas en educación en el estado • Políticas institucionales para establecimiento de la dependencia • Proyectos políticos-académicos, estructura académico-administrativa, normatividad
ULSA (1962)	<ul style="list-style-type: none"> • Egresados de IES públicas y privadas, por áreas de conocimiento • IES públicas y privadas • Matrícula de licenciatura en IES públicas y privadas • Origen y desarrollo institucional • Misión e ideario

Caracterización general de la entidad institucional

A propósito de este rubro, la variedad de las investigaciones ofrece un primer nivel de acercamiento a los procesos de institucionalización de las licenciaturas en educación (ver cuadro 2). En vinculación con el apartado anterior, en este nivel los rasgos considerados para definir una caracterización amplia de las diferentes universidades incluyen datos puntuales sobre el origen y desarrollo institucional, así como información actualizada hasta el momento en que concluyó cada investigación acerca de la matrícula, la población estudiantil que egresa y la evolución de las plantas académicas. Otros datos de interés son los antecedentes históricos en el establecimiento de las entidades, como fueron las escuelas e institutos que precedieron a las universidades (p. ej., UNAM, UP, UJAT, UVM, UAEM), la definición de su estructura y funcionamiento, las formas de organización y la conformación de los proyectos académicos respectivos.

**Origen y desarrollo de los modelos
formativos en las entidades institucionales**

En relación con este segundo eje, Ducoing indica que en su abordaje se atiende al manejo de un doble propósito: “en primer lugar, la recuperación de la específica historicidad de la vida académica y política de la dependencia, a partir de sus propios proyectos implícitos o explícitos, con orientaciones y valores diversos, concretada en las prácticas educativas formalizadas o no. En segundo término, se efectúa el análisis del desarrollo de lo que ha constituido el cuerpo de saberes sistematizados a través de los diversos modelos formativos de la licenciatura, así como de los actores que le han dado vida” (Ducoing, 1997b:19). A partir de este señalamiento los aspectos que se caracterizan son los siguientes.

Origen y evolución institucional

Este rubro representa un segundo nivel de aproximación, para situar políticas y procesos institucionales que posibilitaron el establecimiento y desarrollo de los programas de formación de los profesionales en educación. Si bien en su conjunto las diferentes entidades observan los aspectos señalados por Rojas (1998:20) en este sentido, de acuerdo con el cuadro 3 observamos diferencias importantes atribuidas principalmente a las particularidades de cada uno de los espacios académicos de formación, aunque también se deja ver el tipo de acercamiento mediante el que se realizó cada investi-

gación (p. ej., el análisis de los contenidos curriculares aplicado a los casos de las universidades privadas). Para este nivel la información sistematizada incluye la caracterización de la dependencia (sea división, facultad, escuela, colegio, carrera, instituto, departamento o centro), las condiciones políticas del contexto estatal y/o regional que dieron lugar a su creación, las condiciones institucionales de la universidad, así como los procesos que definieron la orientación político-académica de dicha entidad formativa. En conjunto, las investigaciones nos ofrecen una panorámica del contexto político institucional en el que surgen estos espacios de formación, enfatizando aspectos sobre la organización administrativa y orientación político-académica imprimida a cada uno de los proyectos académicos.

Origen y evolución de la orientación formativa de la dependencia

Con este rubro se propone un tercer nivel de análisis que nos permiten ubicar con más claridad las tendencias de los diferentes programas de formación de los profesionales en educación. Para tal propósito en cada trabajo se desarrolla una revisión histórica de los modelos de formación en educación, situando la participación de los actores en los procesos de diseño e implantación de los diferentes planes de estudio. En el cuadro 3 podemos apreciar algunos rasgos de los diferentes trabajos, en cuanto las características de cada entidad en la construcción de proyectos académicos, estrategias de participación y estilos de gestión para definir una orientación formativa propia. Para complementar este análisis se presentan estudios sobre constitución y evolución de las plantas académicas, el comportamiento de la matrícula y las características de la población estudiantil, salvo en los casos de las investigaciones sobre las universidades Autónoma de Colima y las privadas.

Modelos vigentes de las licenciaturas en educación

De acuerdo con Ducoing, para este tercer eje se propone un estudio detenido de las licenciaturas vigentes en cada institución, en el cual "...se revisa desde el proceso y la dinámica de creación del plan de estudios con los respectivos conflictos de orden político-académico, hasta la conformación y trayectoria formativa y laboral de la planta académica que lo pone en marcha, para concluir con la caracterización del alumnado" (1997b:19). Según la autora, esta forma de aproximación que busca:

[...] el análisis de la estructura general del plan de estudios y de los elementos vinculados con la inclusión y la exclusión en torno a su orientación disciplinar,

visión teórica, relación teoría-práctica, formación básica y secundaria –entre otros elementos– apunta hacia un balance que da cuenta de las particulares tendencias de formación que a nivel institucional se privilegian, a partir de la concepción misma de la disciplina y su mayor o menor correspondencia en el campo profesional (Ducoing, 1997b:19).

Con base en este planteamiento, para caracterizar los modelos formativos desde el soporte de los procesos de institucionalización de cada una de las licenciaturas y en el marco de las tendencias ubicadas, se atendió a la caracterización de los siguientes aspectos:

Programa actual de la licenciatura (en la fecha de conclusión del estudio)

En una visión de conjunto, las diferentes investigaciones revisadas analizan tanto las formas en las que se lleva a cabo el diseño y la implantación de los planes de estudios, como los criterios de organización de los contenidos y las peculiaridades que hacen de cada licenciatura un caso específico (ver cuadro 3). A reserva de abordar con más detalle este punto en el apartado de Modelos y propuestas de formación universitaria en educación, podemos mencionar aquí algunos ejemplos: *a)* la denominación diferenciada de las licenciaturas (pedagogía, ciencias de la educación, educación, docencia) que comparten un objetivo en común como es la formación de docentes; *b)* los momentos y procesos en los que tiene lugar la intervención de actores diversos (profesores, investigadores, alumnos, autoridades), para concretar un determinado modelo formativo; y *c)* el predominio y la presencia de la entidad institucional en el contexto de cada universidad, como elementos definitorios de los planes de estudios.

Actores

En este rubro están considerados los estudios sobre la constitución y evolución de la planta académica, y la caracterización de la planta estudiantil. En el caso de las plantas académicas, los datos incluidos atienden a los procesos que llevaron a su conformación, con especial énfasis en las dinámicas generadas al interior de cada una de las dependencias estudiadas (ver cuadro 3). En el manejo de este rasgo se destacan dos referentes concretos: los campos académico-disciplinarios y las redes institucionales (p. ej., los trabajos sobre la UNAM, licenciatura en pedagogía en los sistemas escolarizado y abierto, Escuela de Ciencias de la Educación UJAT, Facultad de Educación de la UAY).

CUADRO 3
PANORÁMICA DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS MODELOS
FORMATIVOS POR ENTIDADES INSTITUCIONALES

Año	Univ.- Depend.	Políticas y procesos institucionales	Carreras	Plan. estud. (licenc.)
1959	UNAM- FFyL- Col. de Pedag.	Reinstauración de la carrera de pedagogía (1955-1958); incorporación del nivel licenciatura (1959-1966); reforma curricular de 1966 y fortalecimiento institucional de la carrera (1966-1972). Participación de actores, procesos de implantación de modelos curriculares, titulación	Pedagogía	1959, 1966
1967	UP	Implantación de modelos curriculares atendiendo a la orientación formativa de la institución	Pedagogía	1967, 1996
1970	UV-FP	Desarrollo histórico de la carrera de pedagogía a través de sus planes de estudios (antecedentes y actual). Planta académica, índices de titulación	Pedagogía	1970, 1976
1971	UAT-FCE	Planeación de la educación superior estatal, propuestas de formación en educación en el estado y en la universidad. Modelos curriculares implantados	C. de la educ.	1971
1972	UNAM-SUA- Carr. de Pedag.	Procesos de implantación de la modalidad abierta en facultades y escuelas de la UNAM. Institucionalización de los estudios de licenciatura en el SUA de Filosofía y Letras. Instauración de la carrera de pedagogía. Participación de actores (docentes, estudiantes), productos, implantación de modelos curriculares, titulación	Pedagogía	1972
1973	UJAT-ECE	Origen de los estudios de licenciatura, procesos de diseño e implantación de modelos curriculares. Participación de actores (profesores, estudiantes), productos, implantación de modelos curriculares, titulación	C. de la educ.	1973, 1979, 1985
1976	UTC	Implantación de modelos curriculares atendiendo a la orientación formativa de la institución.	Pedagogía	1976, 1996
1977	UVM	Implantación de modelos curriculares atendiendo a la orientación formativa de la institución.	Pedagogía	1977, 1997
1977	UAA-CAYH- DE	Origen y evolución institucional de la dependencia. Procesos de diseño e implantación de modelos de formación en educación. Constitución y evolución de la planta académica y de la planta estudiantil. Formación profesional y sus productos, datos sobre la titulación	Asesoría psicopedagógica Inv. educativa	1977, 1983 ”
1977	UACH-EH	Origen y evolución de la Escuela de Humanidades. Procesos de implantación de la carrera, diseño de modelos curriculares, participación de la planta académica, población estudiantil, titulación	Pedagogía	1977, 1980, 1982
1984	UAY-FE	Constitución y evolución de la planta académica, procesos de implantación de modelos curriculares, población estudiantil, titulación	Educación	1984, 1985

Año	Univ.- Depend.	Políticas y procesos institucionales	Carreras	Plan. estud. (licenc.)
1985	UAEM-ICE	Origen y evolución del Instituto de Ciencias de la Educación. Procesos para la implantación y el diseño de modelos curriculares. Sectores participantes en el proceso de institucionalización de las licenciaturas. Datos sobre planta académica, planta estudiantil y titulación	Docencia Comun. y tecnol. educ. Ciencias de la educación	1985, 1990 ” ”
1989	UAC-FP	Origen y evolución de la Facultad. Procesos de implantación del plan de estudios. Titulación	Pedagogía	1989
1994	ULSA	Implantación de modelos curriculares atendiendo a la orientación formativa de la institución	C. de la educ.	1994
1997	UVM	Implantación de modelos curriculares atendiendo a la orientación formativa de la institución	C. de la educ.	1997

De entre los aspectos que se destacan encontramos básicamente la pertenencia a una misma formación disciplinaria, el desempeño de tareas académico-institucionales afines, así como la confrontación —en algunos casos— de comunidades o grupos académicos. Lo anterior se distingue como una aportación importante del conjunto de las investigaciones analizadas, salvo en el caso de los trabajos ya indicados, de contar con una perspectiva de redes de relaciones, fuentes de conflicto, dinámicas de recomposición de fuerzas, entre otros elementos. En cuanto a los abordajes desarrollados, podemos señalar aquéllos que nos ofrecen un análisis detallado sobre la conformación y la caracterización de las plantas académicas de las carreras en educación, mediante la ubicación de cortes temporales y tendencias de evolución, con datos específicos como sexo, tipo de nombramiento académico, la formación disciplinaria de origen y el grado académico al momento de incorporarse a la dependencia (p. ej., los trabajos sobre la UV; UNAM, licenciatura en pedagogía en los sistemas escolarizado y abierto; UJAT; UAY; UACH; UAA, UAEM).

En relación con la planta estudiantil, los datos sistematizados corresponden básicamente al comportamiento de la matrícula y a la población escolar atendida, ambos en términos de referentes concretos de las posibilidades de oferta educativa en las licenciaturas instauradas (ver cuadro 3). Consideramos que dichos aspectos confieren el respaldo institucional a la formación universitaria en educación, lo mismo que en cualquiera de las carreras impartidas en el nivel de educación superior. De las investigaciones analizadas, las que reportan esta información son: UNAM, licenciatura en pedagogía en los sistemas escolarizado y abierto, UAEM, UJAT, UAY, UACH y la UAA.

La formación profesional y sus productos

En este aspecto se ubican rasgos tales como la evolución de la población que egresa, los seguimientos de egresados y su incorporación al mercado de trabajo, y la titulación, indicadores clave de la eficiencia terminal de los estudios impartidos. En una visión general, los datos sistematizados reportan un egreso promedio de 60, frente al ingreso, en tanto que sobre las prácticas profesionales, las modalidades más importantes en el orden de frecuencias son: docencia, planeación, organización y administración educativa, orientación educativa y educación no formal. En cuanto a la titulación, este rasgo es el que se aborda en la mayor parte de las investigaciones y su reconstrucción se da a partir de datos tales como requisitos, modalidades, índices, temáticas y enfoques de los trabajos recepcionales; en este aspecto el predominio de las temáticas por áreas académicas sitúa en primer lugar el área didáctico-instrumental, seguida de las áreas psicopedagógica y sociopedagógica, dejando las áreas histórico-filosófica y de investigación en último lugar.

Los trabajos en los que se abordan los rasgos indicados son: UV; UNAM, licenciatura en pedagogía en los sistemas escolarizado y abierto; UAEM, UJAT, UAY, UACH, UAC y UAA (ver cuadro 3).

CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

En el desarrollo de este apartado partimos de la noción de *campo* tomada de los aportes de Bourdieu, y de su aplicación como esquema ordenador para analizar, en este caso, cómo se concreta un saber disciplinario o un modelo educativo al situarse entre lo social y lo individual, entre lo general y lo específico. A su vez, este acercamiento permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes.⁶

⁶ De acuerdo con Bourdieu, un campo es: “[...] un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas.” (1990:104). En lo que se refiere a las condiciones sociales de producción del conocimiento, con Bourdieu se obtienen argumentaciones para ubicar los elementos de orden social que hacen posible la producción, en términos de conocimientos propios de un campo y una institución.

Asimismo, hemos considerado como marco referencial aquellos trabajos sobre el desarrollo del campo de la educación y la pedagogía en México publicados entre los años ochenta y noventa, para ubicar un espectro muy amplio de investigaciones sobre el tema.⁷ Sin embargo, en este apartado retomamos como referentes específicos los trabajos de **Tenti**,⁸ **De Alba**,⁹ **Díaz Barriga**¹⁰ y **Bartomeu y otros**.¹¹

Con base en este encuadre, en los trabajos reportados encontramos un abordaje diferenciado de esta temática que incluye, entre otros, planteamientos como los siguientes.

Ubicación de la pedagogía como disciplina académica y su inserción en el ámbito universitario

A partir del estudio de Ducoing (1990) sobre el origen y desarrollo de la pedagogía en la universidad mexicana, se destacan tres trabajos en este sentido. En el primero se retoman algunos datos sobre los orígenes de la

⁷ Algunas referencias específicas son las siguientes: Carrillo *et al.* (1989); Furlan, A. (1990 y 1994), Furlan y Pasillas (1994: 273-295); Díaz Barriga, *et al.* (1989); Hoyos (1997) y Tenti, (1983).

⁸ El trabajo de Tenti, cuyo marco de análisis es la conformación del Estado educador, estudia el origen del campo pedagógico en México concretamente en cuanto a su institucionalización en el ámbito normalista, relacionando el surgimiento de la pedagogía como disciplina con la consolidación del aparato educativo estatal. Tenti (1988).

⁹ Con los trabajos compilados por De Alba (1990) se distinguen dos abordajes: el primero referido al tratamiento de la problemática sobre la constitución del campo de conocimiento en los planos epistemológico y teórico y en el plano del objeto de estudio, este último a través de las prácticas profesionales, la producción discursiva y la elaboración conceptual; el segundo abordaje es el referido a la multidisciplinariedad como característica de la constitución del campo (De Alba, 1990).

¹⁰ De este mismo texto y con relación al carácter pluridisciplinario del conocimiento pedagógico, se destaca el trabajo de Díaz Barriga, cuyos supuestos son la presencia de dos orientaciones o tendencias en la conformación de la disciplina y su influencia en los planes de estudio de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Díaz Barriga, 1990).

¹¹ Del trabajo en colectivo de Bartomeu nos interesa insistir en la polémica sobre la construcción del conocimiento disciplinario que toma como soporte la epistemología, considerando el argumento de replantear el estatuto del conocimiento educativo desde perspectivas epistemológicas disciplinarias, mayormente vinculadas con la historia de la ciencia (Bartomeu, *et al.*, 1992).

licenciatura en pedagogía en la UNAM, para proponer una vinculación con las tendencias en los planes de estudio de las universidades privadas (**Barrón, 1992:17**). En el segundo se proponen señalamientos puntuales sobre el surgimiento de la pedagogía, su articulación con las tendencias de formación y el desarrollo del campo (**Barrón, Rojas, Sandoval, 1996:72**). En el tercer trabajo se desarrollan algunas reflexiones sobre la polémica en torno al objeto de estudio de la pedagogía, para situar el análisis de los planes de estudio de las universidades privadas (**Barrón, 2000:62-71**).

Desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía en el contexto de las tendencias de formación

En relación con este planteamiento se ubica el trabajo de Rojas (1998:67-104), en el cual se caracterizan cuatro momentos importantes del desarrollo del campo de la pedagogía. De acuerdo con la autora, los rasgos importantes son, entre otros, los siguientes:

- 1) Hasta 1955 (tendencia de formación profesional liberal): para ese momento la enseñanza representaba el eje articulador a la vez que el objeto de estudio de la pedagogía o ciencia de la educación, vinculada a la filosofía, la medicina, la psicología y la didáctica.
- 2) 1955-1970 (tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática): sin perder la impronta del normalismo, en este corte se hace evidente la separación entre la pedagogía normalista (preparación para la docencia en el nivel elemental) y la pedagogía universitaria (formación especializada de docentes para los niveles medio y superior), combinando conocimientos teóricos, científicos y filosóficos.
- 3) 1970-1982 (tendencia de formación profesional técnico-científica): en un periodo de auge de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y del diseño curricular, el campo de la pedagogía incorpora conocimientos de corte científico-técnico que comienzan a desplazar el pensamiento pedagógico tradicional.
- 4) 1982 en adelante (tendencia de formación profesional técnico-productivista): el campo de la pedagogía se ve ampliado por la incorporación de diversas disciplinas y enfoques autores europeos y latinoamericanos, que aunados al pensamiento pedagógico tradicional y los aportes de la pedagogía estadounidense modifican los límites del campo, a la vez que abren nuevos espacios para el debate y la polémica sobre su constitución y estatuto.

Producción de autores y su relación con el desarrollo del campo de la pedagogía

Otra vertiente de esta temática la encontramos en **Sandoval (1998:96-127)**, a partir de la ubicación y caracterización de la obra escrita y producida por cuatro profesores de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM entre 1955 y 1972, en relación con el desarrollo del campo de conocimiento. Se trata de los docentes Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando, Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz.

La panorámica propuesta por Sandoval consiste en el desarrollo de una breve semblanza sobre la trayectoria y obra pedagógica de cada uno de estos autores, para determinar las aportaciones de su pensamiento al campo de la pedagogía, en el marco de la institucionalización de la pedagogía universitaria. Otra aportación destacada en este sentido, se refiere a la participación decisiva de estos productores del saber pedagógico en las orientaciones formativas que se imprimieron en los planes. Esto último, señala Sandoval, sin desconocer la influencia de otros sectores y factores, tanto internos como externos, que contribuyeron a definir y construir la pedagogía universitaria cuya manifestación en forma más acabada se observa en el plan de estudios de 1966.

Denominación institucional de las licenciaturas en educación

Como forma de abordaje, esta última vertiente se puede ubicar de entrada, a partir de una breve indicación respecto de la importancia de un debate sobre la polémica pedagogía-ciencias de la educación que diera soporte a la implantación de los modelos curriculares. Por ejemplo, en algunos de los estudios de caso reportados encontramos comentarios puntuales acerca de la ausencia de un análisis epistémico sobre la constitución y los límites del campo disciplinario para fundamentar la denominación institucional y el desarrollo académico-disciplinario de las licenciaturas en educación (p. e., **Inclán, 1997:112; Barrón, 2000:289**).

Otra aportación en este sentido se sitúa en el conjunto de planteamientos desarrollados por **Rojas (1998:27-33)**. Al tomar como punto de partida la importancia de una aproximación al concepto de educación, la autora ubica dos perspectivas de análisis:

- 1) la actividad intencional exclusiva de los seres humanos, referida necesariamente a la transmisión regulada de conocimientos, fines, valores, ideales, normas, costumbres, esto es, formas de pensar, sentir y actuar

- que conforman una concepción del mundo y de la vida de una cultura, en un contexto sociohistórico determinado, y
- 2) el conjunto complejo de fenómenos, hechos y procesos de carácter histórico, social y cultural, económico y político, orientado a la formación integral del ser humano, y vinculado con proyectos, modelos, instituciones, políticas, grandes tendencias y determinismos sociales.

De acuerdo con esta diferenciación cuyo referente se ubica en los planteamientos de Ardoino y Mialaret (1993),¹² sobre la complejidad del objeto denominado “educación” y de las dificultades implícitas para su construcción conceptual y de una definición cerrada del concepto de educación, Rojas puntualiza sobre la recuperación de algunas precisiones sobre lo educativo visto como un objeto no acabado. Asimismo, enfatiza que si bien no puede hablarse de una definición unívoca para el concepto de educación, la riqueza y complejidad están dadas precisamente en esta diversidad de significados y sus respectivos puntos de acceso, en términos de perspectivas para su estudio o abordaje. Es por ello que, según la autora, “conviene destacar que su perspectiva de temporalidad es un referente básico para comprender todos los aspectos que la educación implica, llámense prácticas, funciones, discursos, procesos, etcétera” (1998:31).

Siguiendo con esta idea, el trabajo de Rojas y Sandoval en relación con la denominación institucional de las licenciaturas en educación toma como un argumento básico la ubicación del fenómeno educativo, en términos del objeto de estudio de la disciplina en la que se forman los licenciados en pedagogía o en educación, en las universidades e instituciones de educación superior en México. Para Rojas y Sandoval, la reflexión sistemática referida se orienta de manera más definida hacia la formación universitaria

¹² Para estos autores, al referirse a educación se puede aludir, entre otros, a los siguientes aspectos: a) *un “campo” de prácticas sociales*, con referencia a encuadres específicos (educación indígena, sistema universitario), o bien, a encuadres más amplios (formación profesional, formación cívica), etcétera; b) *una función social*, que integra las tareas de determinadas instancias institucionales (escuela, familia), y las acciones desarrolladas por los medios de comunicación, los sindicatos, etcétera; c) *un discurso ético, normativo y político*, que plantea una visión del mundo y de la educación; d) *una forma de profesionalización*, de los sujetos que optan por la educación como práctica profesional; e) *un objeto de estudio* de “procesos”, “situaciones” y “prácticas educativas”, es decir, de reflexiones de corte praxeológico tendentes a la optimización; y, f) *un objeto de investigación* y, por consiguiente, de producción de conocimientos nuevos. Cf. Ardoino, J. y G. Mialaret (1993:65-66).

del licenciado en pedagogía o en educación, a fin de intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo –sin importar su denominación profesional o laboral– que a delimitar y explicar la educación como objeto de estudio (2002:5).

Además de lo anterior, las autoras señalan que para ubicar su instauración como campo académico en el nivel universitario, conviene considerar por vía de qué tradición disciplinaria además del “folklore institucional local” (Furlan, 1994:4,7), los estudios en pedagogía, ciencias de la educación o educación se han incorporado como licenciatura, posgrado o cualquier otra especialidad en las diferentes instituciones de educación superior. En este sentido concluyen que, para el caso de las universidades mexicanas “se observa la confluencia de las tradiciones académico-disciplinarias indicadas en la conformación de los planes de estudios de las licenciaturas en pedagogía, ciencias de la educación y educación, sin olvidar su relación con las tradiciones de formación docente” (Rojas y Sandoval, 2002:5).

MODELOS Y PROPUESTAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN

En México los orígenes de la formación académica en el campo de la pedagogía pueden rastrearse en las dos últimas décadas del siglo XIX, si bien su enseñanza se ha ubicado tradicionalmente en las escuelas normales. En el ámbito universitario, la preparación en pedagogía se impartió en tres entidades académicas distintas: la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924), la Escuela Normal Superior (1924-1934) y el Departamento de Ciencias de la Educación (1934-1954), consistiendo en una formación orientada al ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Sin embargo, sobre la base de la tradición normalista, esta formación constituyó un precedente clave para situar la pedagogía como la disciplina académica que formó los profesionales en esta rama, bajo un espectro de grados académicos institucionalizados (Ducoing, 1991: apud).

De acuerdo con el referente anterior, el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM está considerado como la institución universitaria más antigua responsable de la formación universitaria y profesional del pedagogo, entre cuyos antecedentes destacan los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios a profesores de enseñanza media (1923); y la creación de la maestría en ciencias de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras (1955). A finales de los años cincuenta la pedagogía se institucionalizó como carrera universitaria, ade-

más de que dichos estudios se convirtieron en un planteamiento curricular paradigmático; para ese momento la formación universitaria en educación se impartía también en la Universidad Veracruzana, mediante los estudios de maestría en pedagogía. Incluso, cabe señalar que hasta 1970 sólo había cuatro instituciones universitarias que otorgaban el título de licenciatura en pedagogía: la UNAM, el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación que precedió a la UP, la UV y la Universidad de Guerrero (ANUIES, 1971).

Por otra parte, la delimitación y presencia de los espacios universitarios abrió otras posibilidades para el desarrollo de la pedagogía, cristalizadas en logros de carácter académico-político, histórico y social. Así, por ejemplo, en el marco de las políticas institucionales para la educación superior que impulsaron la licenciatura como antecedente de la especialización, la incorporación de la pedagogía en el ámbito universitario definió una nueva formación: la del profesional de la pedagogía universitaria. En este sentido, los procesos de profesionalización e institucionalización representaron el comienzo de una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación en México, inicialmente en el nivel de posgrado, y más adelante en el de licenciatura.

Para el periodo que abarca el presente documento, en los trabajos reportados se analizan las diferentes propuestas formativas correspondientes a la zona metropolitana y las regiones centro, sureste y del golfo, de la república mexicana. Si bien con cada uno de los estudios de caso se aplicaron estrategias metodológicas específicas que dieron lugar a diferencias significativas en los abordajes desarrollados (p. ej., procesos de institucionalización, tendencias en la formación, análisis de contenido), nos interesa destacar aquí los puntos en común en torno a dos ejes de análisis: *a)* los enfoques teórico-metodológicos que se reconocen en la formación universitaria en educación; y *b)* la panorámica de esta preparación a través de los modelos curriculares estudiados.

Enfoques teórico-metodológicos en la formación universitaria en educación

Para ubicar las propuestas formativas en este eje analítico, partimos de una primera caracterización tomando como base los siguientes aspectos.

Denominación de “pedagogía”, “educación” o “ciencias de la educación” como referente de estudio del campo de conocimiento sobre lo educativo

En este primer aspecto se ubica como punto de partida la influencia de las tradiciones académico-disciplinarias alemana, anglosajona y francesa en la

denominación institucional de las licenciaturas y la selección de contenidos curriculares de las licenciaturas que, en principio, aluden a una formación general en el campo educativo. De acuerdo con los trabajos reportados, en el cuadro 4 se presenta una primera distribución de los 18 programas institucionales caracterizados en los diferentes casos estudiados.

CUADRO 4
DENOMINACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS LICENCIATURAS

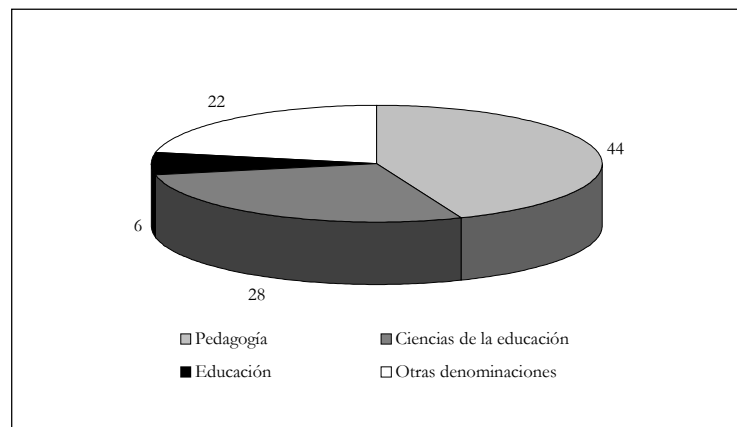
Licenciatura (formación general)	Entidad federativa	Núm. de programas institucionales
Pedagogía	Chiapas	1
	Colima	1
	DF	5
	Veracruz	1
Ciencias de la educación	DF	2
	Morelos	1
	Tabasco	1
	Tamaulipas	1
Educación	Yucatán	1
Otras denominaciones	Aguascalientes	2
	Morelos	2

Con base en los datos anteriores, en la gráfica 1 se aprecia que un poco menos de la mitad de las licenciaturas (44%) es de pedagogía, 28% de ciencias de la educación, 6% de educación y 22% corresponde a otras denominaciones.

Conviene destacar también que las universidades en las que se crearon las primeras licenciaturas de este tipo (UNAM, 1959; UP, 1967; UV, 1970) han conservado la denominación original de “licenciatura en pedagogía”, que corresponden básicamente a la tradición académico-disciplinaria alemana. A esta denominación se fueron afiliando muchos de los programas institucionales que surgieron en toda la república a partir de la década de los setenta, como es el caso de la UACH (1977), y en los ochenta con la Autónoma de Colima (1989), sin duda con cambios o adaptaciones producto de la influencia de otras tradiciones, tendencias y orientaciones formativas.

En el caso de las licenciaturas denominadas “ciencias de la educación”, puede hablarse de cierta influencia de las tradiciones francesa y anglosajona, por lo menos en lo que se refiere a la nomenclatura original de la carrera. De hecho, su implantación inicia a principios de la década de los setenta en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1971), cobrando un fuerte impulso hacia finales de los noventa.¹³

GRÁFICA 1
DENOMINACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS LICENCIATURAS (%)



En cuanto a la denominación de “educación”, de más reciente aparición, al parecer no se adscribe tácitamente a ninguna tradición en especial. Particularmente en el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán, la licenciatura en educación implantada en 1984 tuvo como sustento para su diseño y desarrollo el marco de la tecnología educativa (**Ducoing, 1997c: 190 y ss**). Las otras denominaciones reportadas, en gran parte, retoman alguna de las tres nomenclaturas señaladas especificando un ámbito de intervención profesional, por ejemplo: licenciaturas en docencia, en comunicación y tecnología educativa, ambas en la UAEM (1985); en asesoría psicopedagógica y en investigación educativa, carreras impartidas en la UAA (1983).

¹³ De acuerdo con Rojas y Sandoval, 29% de las licenciaturas en el campo educativo se ofrecen bajo esta denominación institucional, los estados de Hidalgo, Veracruz y Estado de México son los que cuentan, en conjunto, con 31% de programas institucionales de este tipo en todo el país (Rojas y Sandoval, 2002:8).

Impulso a la formación para la docencia de los niveles medio superior y superior, en el marco de las políticas educativas nacionales e institucionales

Además de la denominación institucional, un segundo aspecto es la orientación a la docencia imprimida en los planes de estudio como una de las actividades básicas del campo educativo. En una perspectiva general, la docencia ha representado el espacio claramente delimitado para la intervención profesional del pedagogo o del estudioso de la educación; característica que se entrelaza con las diferentes políticas gubernamentales y de las propias universidades e instituciones de educación superior tendentes a formar a los profesores de los diferentes niveles educativos. La ubicación que se desprende de este argumento nos permite situar los casos reportados de acuerdo con los siguientes momentos:

- 1) Entre las décadas de los cuarenta a los sesenta, momento importante de la política educativa nacional por cuanto al impulso a la formación institucionalizada de docentes de los niveles básico y medio, surgen las licenciaturas en pedagogía en la UNAM (1959) y la UP (1967). Para esos años el estudio de la pedagogía o ciencia de la educación en el ámbito universitario comprendía, por una parte, la combinación de conocimientos teóricos, científicos y filosóficos y, por otra parte, se destacaban los conocimientos técnicos agrupados en ramas como la didáctica y la organización escolar, a fin de complementar la tarea educativa enfocándose en los aspectos operativos del trabajo en el aula y la organización del espacio escolar.
- 2) Durante la década de los setenta, periodo de notable expansión educativa en especial de los niveles medio, se implantan las licenciaturas en pedagogía y en ciencias de la educación, en la zona metropolitana y las regiones del centro, sureste y del golfo. En el caso de la licenciatura en pedagogía destacan la UNAM (Sistema Universidad Abierta, 1972), la UIC (1976), la UVM (1977), la UACH (1977) y la UV (1970). En cuanto a la licenciatura en ciencias de la educación se mencionan la UAT (1971) y la UJAT (1973). Cabe señalar que para ese momento, temáticas como la formación docente de los niveles medio y superior, el diseño de planes de estudios y las metodologías de enseñanza alternativas coincidieron con el auge de los enfoques de la tecnología educativa y la teoría curricular.
- 3) Desde finales de la década de los setenta y hasta la década de los noventa, periodo de cambios importantes en la política educativa que

van de una etapa de modernización de la educación superior, hasta un periodo de reducción del gasto educativo y diversificación de fuentes de financiamiento a escuelas e instituciones de este mismo nivel, surgen nuevas licenciaturas en el campo educativo. Bajo la denominación de pedagogía está la UAC (1989), y de ciencias de la educación se ubican la UAEM (1985), la ULSA (1994) y la UVM (1997). Asimismo, encontramos también otras denominaciones como las licenciaturas en educación (UAY, 1984), en docencia y en comunicación y tecnología educativa (UAEM, 1985); en asesoría psicopedagógica y en investigación educativa (UAA, 1983). Para este momento destacan en particular el impulso a la formación de los docentes universitarios atendida desde entidades diversas a lo largo de todo el país, la institucionalización y el desarrollo de la investigación educativa, y la expansión y diversificación de licenciaturas y posgrados en educación, entre otros eventos importantes.

*La perspectiva de desarrollo científico y tecnológico
y el debate sobre el estatuto del campo de conocimiento*

Un tercer aspecto a considerar en la definición de enfoques teórico-metodológicos para la formación universitaria en educación tiene que ver con dos líneas básicas. La primera concierne a la incorporación de los avances del conocimiento sobre la educación, tomando en cuenta la perspectiva de desarrollo de la ciencia y la tecnología de las últimas décadas. La segunda en lo que se refiere al debate epistémico sobre el estatuto y los límites del campo de conocimiento de lo educativo.

De acuerdo con el cuadro 5, por las fechas de implantación de las licenciaturas e incluso de reestructuración en algunos casos, en los diferentes planes de estudios analizados puede observarse que en su momento los contenidos propuestos han correspondido en gran medida con el grado de avance de los conocimientos científicos y tecnológicos que prevalecía para ese entonces. Así, por ejemplo, las licenciaturas implantadas hasta finales de los sesenta (UNAM, 1959; UP, 1967) son congruentes con la visión de filosofía de la pedagogía y el predominio de la didáctica, así como con un claro predominio del enfoque estadounidense de la psicología educativa. Para esos años es contundente el abordaje de la pedagogía como la ciencia de la educación.

Durante los años setenta y ochenta destaca la influencia decisiva de la tecnología educativa, la teoría de la medición y la teoría curricular, constitu-

yéndose en un marco referencial para la definición de bases teórico-prácticas de las diferentes propuestas curriculares. Tal es el caso de las licenciaturas en UAT (1971), UVM (1977), UAA (1977), UAY (1984) y UAEM (1985). Sobre el debate entre pedagogía y ciencias de la educación se encuentran algunas referencias aisladas en la segunda mitad de la década de los setenta, a través de abordajes introductorios sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación (UJAT, 1979 y UV, 1976), o bien, los tratamientos sobre la relación entre epistemología y educación a lo largo de los años ochenta y noventa (UAEM, 1985; UAC, 1989).

En una visión panorámica podemos confirmar que, como avances científicos y tecnológicos incorporados al campo de conocimiento educativo a través de los diferentes planes de estudios analizados se ubican, principalmente, los aportes de la psicología conductista, la tecnología educativa, la teoría curricular, los enfoques contemporáneos en filosofía, sociología, psicología e investigación educativa, las tendencias contemporáneas en didáctica, la administración y la planeación educativas. También se destaca el aumento gradual de contenidos sobre informática, computación, *software* educativo, educación ambiental, microenseñanza y desarrollo de habilidades de pensamiento (cuadro 5).

En cuanto a la denominación institucional de las licenciaturas y su relación con el debate sobre el estatuto epistémico del campo sólo se destacan las consideraciones reportadas de manera explícita. En el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, institución en la que se implanta la primera licenciatura en México con la denominación de ciencias de la educación, Inclán concluye que: “La concepción de ciencias de la educación que subyace en el plan está apoyada en una visión sociológica de la educación, [...] además la fundamentación sobre el sentido de la formación en ciencias de la educación es significativamente escueta” (1997:83, 96).

Para el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, y a propósito de la reestructuración curricular propuesta en 1985 para la licenciatura en ciencias de la educación, Ducoing indica que dicha reformulación “obedeció al intento de superar las contradicciones e incongruencias que el modelo de 1979 planteaba en torno a la concepción misma de pedagogía o ciencias de la educación” (1997c:146). De acuerdo con la autora, las estrategias curriculares aplicadas para superar este problema dieron lugar a un plan de estudios consistente y sólido que atiende el abordaje de la ciencia “...desde diferentes facetas y tomando en cuenta la interrelación de las diferentes disciplinas que en ella concurren” (Ducoing, 1997c:156).

CUADRO 5
PANORÁMICA SOBRE INCORPORACIÓN DE TEMÁTICAS EN PLANES DE ESTUDIOS

Univ.	Licenc.	Año*	Incorporación de avances de ciencia y tecnología	Inclusión de debates sobre el campo
UNAM-FFyL	Pedagogía	1959	Enfoque estadounidense de la psicología educativa y la medición de la inteligencia	Visión idealista de la pedagogía o ciencias de la educación
UP	Pedagogía	1967 R-1996	Aportes de tecnología educativa, computación, educación ambiental	Visión idealista de la pedagogía o ciencias de la educación
uv	Pedagogía	1970 R-1976	Microenseñanza, enseñanza programada, aportes de la tecnología educativa	Abordaje introductorio de la relación entre pedagogía y c. de la educ.
UAT	Ciencias de la educación	1971	Aportes de tecnología educativa, diseño curricular y de la investigación científica	Visión sociológica de las ciencias de la educación
UNAM-SUA	Pedagogía	1972	Enfoques clásicos y contemporáneos en filos., sociol. y psic.; panorama actual de la inv. educativa; diseño curricular	Visión idealista de la pedagogía o ciencias de la educación; no incluye debate sobre el campo
UJAT	Ciencias de la educación	1973 R-1979 R-1985	Tendencias contemporáneas en didáctica, psicología y sociología; diseño curricular, investigación educativa	Epistemología y abordaje sobre producción del conocimiento social
UIC	Pedagogía	1976 R-1996	Computación aplicada a la pedagogía, <i>software</i> educativo	No se incluye
UVM	Pedagogía	1977	Aportes de tecnología educativa	No se incluye
UAA	Asesoría psicopedag. Inv. educ.	1977 R-1983	Aportes de la tecnología educativa	No se incluye
		“	Computación, dis. curríc., microenseñanza	No se incluye
UACH	Pedagogía	1977 R-80 y 82	Diseño curricular, seminarios de investigación educativa	Abordaje introduc. sobre epistemología y problemas de la ciencia
UAY	Educación	1984 R-1985	Encuadre de tecnología educ., diseño curricular, computación, microenseñanza.	No se incluye
UAEM	Docencia	1985 R-1990	Aportes de tecnología educativa, diseño curricular y de proyectos de IE	Abordaje introductorio de la relación entre epistemol. y educ.
	Com. y tec. educativa	“	Aportes de tecnol. educ., computación, diseño curricular y de proyec. de IE	“
	C. de la educación	“	Aportes de tecnol. educ., computación, diseño curricular y de proyec. de IE	“
UAC	Pedagogía	1989	Diseño curricular	Abordaje introductorio de delimitación disciplinaria.
ULSA	Ciencias de la educación	1994	Aportes de tecnol. educ., prospectiva educ. latinoam., panorama actual de la IE	Abordaje introduc. de la relación entre pedag. y c. de la educación
UVM	Ciencias de la educación	1997	Informática, diseño y eval. curricular, prospectiva educ., educ. ambiental, desarrollo de habilidades cognitivas, microenseñanza, evaluación institucional	Abordaje introduc. de la relación entre epistemología y educación

La inicial “R” se utiliza para referir el año en que se reestructuró cada plan de estudios

En el caso de la Universidad Autónoma de Colima, **Pontón (1997)** señala que una de las bases en la definición del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía fue la de considerar la importancia del desarrollo de la ciencia y la tecnología en la creación de nuevos campos de conocimiento, así como la necesidad de incluir un enfoque multirreferencial e interdisciplinario en el proceso de formación. En este sentido, el plan de estudios se interesa por ampliar la visión del campo profesional del pedagogo, por lo cual se ha buscado definir sus áreas de estudio a partir de conocimientos básicos sobre la delimitación teórica y metodológica de la disciplina. Sin embargo, expresa la autora, “si bien la delimitación teórica de la pedagogía es un aspecto significativo no sólo respecto a la formación de profesionales en educación, sino a su conformación como campo de conocimiento, éste no es un problema prioritario para la estructura curricular de dicha asignatura” (1997:268).

En el caso de la licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Ducoing evidencia que la definición del proyecto formativo, lo mismo que las estrategias operativas para la realización de las actividades académicas de docencia, investigación y difusión, están sustentados teóricamente en el “gran proyecto tecnocrático norteamericano” que es la tecnología educativa. De manera puntual, la autora remarca que los enfoques y concepciones en que se sustenta la formación teórica y práctica de los estudiantes ofrecen una visión del campo de conocimiento conformada por: “los elementos de la psicología conductual y sus fundamentos biológicos para la comunicación y el aprendizaje, como la propuesta taxonómica de Bloom para la formación didáctica y los recursos instrumentales de la estadística, el álgebra, la computación y el método científico para la investigación (1997c:297).”

En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, **Hernández (1997)** destaca cuál es la perspectiva del campo desde la caracterización de los modelos académicos implantados para formar a los licenciados en ciencias de la educación: “En estos modelos se perciben dos orientaciones formativas: una dirigida a la docencia, y otra, que comprende diversos campos de formación pedagógica, tales como planeación, administración, formación técnico-instrumental e investigación” (1997:71).

Finalmente, en lo que se refiere las universidades privadas, **Barrón (2000)** argumenta que el cambio de denominación de pedagogía a ciencias de la educación tiene como soporte el debate de corte epistemológico. Sin embargo, en los diferentes planes analizados “...no se da cuenta de dicho debate; tampoco existe una posición ortodoxa, en cuanto a la delimitación entre una y otra” (2000:289). A partir de lo anterior, la autora plantea la siguiente cuestión: “¿es importante tomar en cuenta el debate epistemoló-

gico de la disciplina en la estructuración de un currículo, qué sentido tendría y cómo se incorporaría?” (Barrón, 2000:289).

Currículo y formación universitaria en educación

Además de los referentes desarrollados en el inciso anterior, podemos esbozar otra panorámica de la formación universitaria en educación a través de aspectos específicos de los modelos curriculares revisados, como son la estructura curricular, las propuestas de reformulación y la orientación formativa definida a partir de la organización de contenidos por líneas curriculares, los objetivos de los estudios y los perfiles de egreso.

En un ordenamiento temporal, en el cuadro 6 se aprecia el referente sobre la estructura de los planes de estudios analizados. En todos los casos se ha privilegiado la distribución de contenidos por asignaturas semestrales, y las diferencias encontradas atienden a criterios de organización a partir de niveles, áreas o líneas de formación. Por otra parte, salvo en los casos de las universidades autónomas de Tamaulipas (1971) y de Colima (1989), así como La Salle (1994), el resto de las entidades da cuenta del desarrollo de un conjunto de estrategias institucionales de evaluación y reestructuración curricular que derivó en la puesta en marcha de nuevos planes de estudios, exceptuando el caso de la licenciatura en pedagogía del Sistema Universidad Abierta en la UNAM (1994).

En relación con este aspecto podemos observar que la reformulación de planes se da en un caso en la década de los sesenta (Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1966), en dos casos en la década de los setenta (UV, 1976; UJAT, primera reestructuración en 1979); en cuatro casos en la década de los ochenta (UACH, 1980 y 1982; UAA, 1983; UJAT, segunda reestructuración, y UAY, ambas en 1985); en cuatro casos en la década de los noventa (UAEM, 1990; UIC y UP, ambas en 1996; UVM, 1997).

En cuanto a la orientación formativa definida en los planes de estudios analizados, ésta pudo situarse con base en tres referentes clave: la organización de contenidos por líneas curriculares, la formulación de objetivos generales de cada una de las licenciaturas y los respectivos perfiles de egreso.

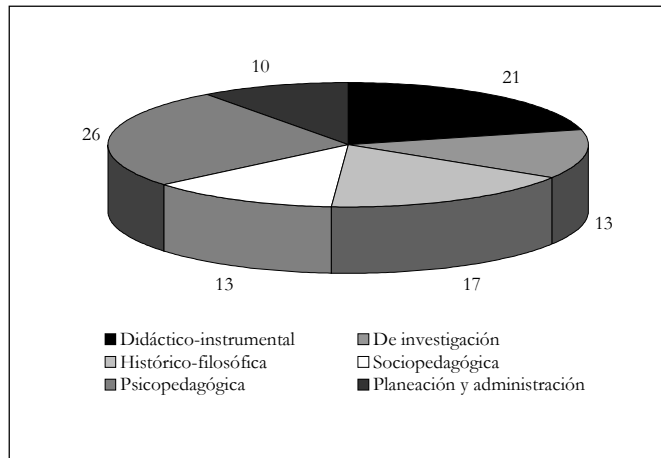
Al hablar de líneas curriculares se hace referencia a una lógica específica para la agrupación de contenidos, ya sea definida en forma explícita o articulada a partir de la ubicación de áreas, niveles o bloques de asignaturas (p. ej., el llamado “tronco común”). En su mayoría, los trabajos reportados coinciden en definir las siguientes líneas curriculares en los planes de estudios analizados: didáctico-instrumental, de investigación, histórico-filosófica, sociopedagógica, psicopedagógica, de planeación y administración.

CUADRO 6
PANORÁMICA SOBRE LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y LA
REFORMULACIÓN DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN

Institución	Licenciatura	Año	Estructura curricular	Reestructuración curricular (año)
UNAM-FFyL	Pedagogía	1959	Áreas/ asignaturas	1966. Proyecto de reforma de 1970
UP	Pedagogía	1967	Áreas/ asignaturas	1996
UV	Pedagogía	1970	Áreas/ asignaturas módulos/ asignaturas	1976
UAT	C. de la educ.	1971	Áreas/ asignaturas	No se reporta
UNAM-SUA	Pedagogía	1972	Áreas/ asignaturas	Evaluación en 1994
UJAT	C. de la educ.	1973	Niveles/ líneas/ asignaturas	1979 y 1985
UIC	Pedagogía	1976	Áreas/ asignaturas	1996
UVM	Pedagogía	1977	Áreas/ asignaturas	1997
UAA	Ases. Psicop.	1977	Líneas/ asignaturas	1983
UAA	Inv. educ.	1977	Líneas/ asignaturas	1983
UACH	Pedagogía	1977	Áreas/ asignaturas	1980 y 1982
UAY	Educación	1984	Áreas/ asignaturas	1985
UAEM	Docencia	1985	Líneas/ asignaturas	1990
UAEM	Com. y tec. educ.	1985	Líneas/ asignaturas	1990
UAEM	C. de la educ.	1985	Líneas/ asignaturas	1990
UAC	Pedagogía	1989	Áreas/ asignaturas	No se reporta
ULSA	C. de la educ.	1994	Áreas/ asignaturas	No se reporta
UVM	C. de la educ.	1997	Áreas/ asignaturas	No se reporta

En una visión global, en la gráfica 2 podemos apreciar que las líneas curriculares con un mayor predominio son la psicopedagógica y la didáctico-instrumental, con 26 y 21%, respectivamente. En orden descendente le siguen las líneas histórico-filosófica (17%), sociopedagógica y de investigación (13% cada una), y por último la línea de planeación y administración.

GRÁFICA 2
 PREDOMINIO DE LÍNEAS CURRICULARES (PROMEDIO %)



Adicionalmente, una revisión más detenida como la que se muestra en el cuadro 7 nos lleva a derivar algunos señalamientos para cada una de las líneas identificadas.

CUADRO 7
 PREDOMINIO DE LÍNEAS CURRICULARES
 EN LOS PLANES DE ESTUDIOS (%)

Univ.	Licenc.	Año*	Línea					
			<i>D-I</i>	<i>I</i>	<i>H-F</i>	<i>S-P</i>	<i>P-P</i>	<i>PyA</i>
UNAM-FFyL	Pedagogía	1959	16	6	35	11	29	3
UP	Pedagogía	1967 R-1996	16	12	19	15	21	17
UV	Pedagogía	1970 R-1976	24	11	10	6	30	19
UAT	C. de la educ.	1971	48	8	12	15	10	7
UNAM-SUA	Pedagogía	1972	16	21	18	23	18	4

Univ.	Licenc.	Año*	Línea					
			D-I	I	H-F	S-P	P-P	PyA
UJAT	Ciencias de la educación	1973, R-1979 R-1985	16	20	8	22	16	18
UIC	Pedagogía	1976 R-1996	13	21	23	13	25	5
UVA	Pedagogía	1977	25	7	6	7	25	30
UAA	Asesoría psicopedag.	1977 R-1983	10	14	15	9	47	5
UAA	Investigación educativa	1977 R-1983	22	17	28	13	17	3
UACH	Pedagogía	1977 R-1980 R-1982	10	12	24	16	32	6
UAY	Educación	1984 R-1985	33	12	14	14	18	9
UAEM	Docencia	1985 R-1990	10	19	25	19	21	6
UAEM	Comunicación y tecnol. educ.	1985 R-1990	30	16	10	10	26	8
UAEM	Ciencias de la educación	1985 R-1990	11	16	11	16	38	8
UAC	Pedagogía	1989	17	6	33	12	28	4
ULSA	Ciencias de la educación	1994	31	10	8	4	44	3
UVM	Ciencias la educación	1997	25	7	6	7	25	30
Promedio			21	13	17	13	26	10

La inicial "R" se utiliza para referir el año en el que se reestructuró cada plan de estudios

Líneas:

D-I dididáctico-instrumental
 I: investigación
 H-F: histórico-filosófica
 S-P: socio-pedagógica
 P-P: psico-pedagógica
 PyA: planeación y administración

Línea psicopedagógica

Esta línea es una de las más fortalecidas en el conjunto de los planes de estudios revisados, aunque con diferencias significativas como los casos de las licenciaturas en asesoría psicopedagógica de la UAA (47), en ciencias de la educación de la ULSA (44), en ciencias de la educación de la UAEM (38), y en pedagogía de la UACH (32), que contrastan notablemente con el caso de la licenciatura en ciencias de la educación de la UAT (10). Las demás se sitúan entre un 30 y un 16 destinado específicamente a la preparación psicopedagógica.

Línea didáctico-instrumental

Después de la línea psicopedagógica, ésta es la que reúne el mayor número de asignaturas de los planes de estudios. En el conjunto de los casos analizados destacan particularmente las licenciaturas en ciencias de la educación de la UAT (45), en educación de la UAY (33), en ciencias de la educación de la ULSA (31) y en comunicación y tecnología de la UAEM (30), dada la carga académica que representa la temática sobre la sistematización de las tareas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Para el resto de las licenciaturas esta línea ocupa entre un 25 y 10 del espacio curricular.

Línea histórico-filosófica

En relación con esta línea que en promedio ocupa el tercer lugar en cuanto a su predominio en los planes de estudios en cuestión, también observa diferencias importantes. Aquí por ejemplo destacan los casos de las licenciaturas en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (35) y de la UAC (33), así como en investigación educativa de la UAA (28), frente a los casos de la licenciatura en ciencias de la educación de la UJAT y en ciencias de la educación de la ULSA, ambas con un 8, y las licenciaturas en pedagogía (1977) y ciencias de la educación (1997) de la UVM, cada una con un respectivo 6. En los casos restantes esta línea tiene un predominio que va de un 25 a un 10.

Línea de investigación

En esta línea encontramos una distribución relativamente homogénea en los diferentes planes de estudios con mínimos contrastes. Tales son, por

una parte, los casos de las licenciatura en pedagogía en el Sistema Universidad Abierta de la UNAM y en la UIC (21 en ambas carreras) y en ciencias de la educación de la UJAT (20) con los porcentajes más altos y, por otra parte, los más bajos ubicados en las licenciaturas en pedagogía y en ciencias de la educación de la UVM (ambas con un 7), así como en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la UAC (ambas también con un 6). Para el resto de las licenciaturas el predominio de esta línea en el espacio curricular varía de un 19 a un 8, quedando comprendida en este rango la de investigación educativa de la UAA con un 17.

Línea sociopedagógica

Aquí observamos un predominio en el espacio curricular que va de un 4 en el caso de las licenciaturas en ciencias de la educación de la ULSA a un 23 en pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. En el promedio del 13 se ubica la mayor parte de los planes de estudio analizados, dado que al parecer tanto en las universidades públicas como privadas los contenidos correspondientes a la formación sociopedagógica ocupan poco más de la décima parte del total de asignaturas impartidas.

Línea de planeación y administración

Con un 10 en promedio se ubica esta línea en la que también se observan contrastes importantes. El porcentaje más alto es de 30 y se da en los casos de las licenciaturas en pedagogía y en ciencias de la educación, ambas impartidas en la UVM, aunque en momentos diferentes. En contraste, el porcentaje más bajo, que es de un 3, se presenta en tres carreras: en pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en investigación educativa de la UAA y en ciencias de la educación de la ULSA. El resto de las licenciaturas se ubican en un rango comprendido del 19 (en pedagogía de la UV) y un 4 (en pedagogía del Sistema Abierto de la UNAM y de la UAC).

Por lo que concierne a los objetivos generales y los perfiles de egreso, como referentes que también ofrecen elementos para esbozar una perspectiva de la formación universitaria en educación, consideramos importante destacar los planteamientos generales de cada una de las licenciaturas analizadas, mismos que se incluyen en el cuadro 8; con base en esta panorámica, se derivan las puntualizaciones que describimos después del cuadro.

CUADRO 8
PANORÁMICA DE LA ORIENTACIÓN FORMATIVA
DEFINIDA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

Univ.	Licenc.	Año*	Objetivos de la licenciaturas	Perfiles de egreso
UNAM-FFyL	Pedagogía	1959	Formar al pedagogo general como profesionista, y al especialista de la pedagogía, para la docencia, la técnica y la admón de la educación; formar al investigador de la pedagogía	Formación docente; planeación, admón. y supervisión escolar; educ. especial; orientación educ., vocacional y profesional; educ. extraescolar, eval. de acciones y programas educativos
UP	Pedagogía	1967 R-1996	Formación conceptual-operacional de profesionales de la educ., capaces de tomar decisiones para: diagnosticar, planear, realizar y evaluar acciones que contribuyan a la mejora personal y social, en cualquier etapa evolutiva, en los ámbitos empresarial, comunitario y escolar	Planeación y administración, solución de problemas educativos en las organizaciones, asesoría y orientación del comportamiento humano dentro de la empresa, a través del desarrollo organizacional. Desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración y liderazgo
UV	Pedagogía	1970 R-1976	Formar profesionistas que funjan como pedagogos generales o técnicos en educación, principalmente para ejercer en el ámbito de la enseñanza media y superior	Docencia, organización y admón. de escuelas, supervisión y asesoría a docentes y alumnos, inv. pedagógica y administrativa con fines de evaluación, orientación educativa y vocacional
UAT	Ciencias de la educación	1971	Formar profesionales de la docencia a nivel medio superior y superior, ejercitando la investigación sobre campos disciplinarios específicos	Prácticas a desempeñar: docencia, elaboración de material didáctico, diseño de prácticas y curricular, solución de probl. en la enseñanza de la especialidad.
UNAM-SUA	Pedagogía	1972	Formar profesionales de la pedagogía en general, así como para la docencia o la técnica y la administración de la educación	Comprender, analizar e investigar la realidad educativa desde diferentes alternativas teóricas y metodológico-instrumentales
UJAT	Ciencias de la educación	1973 R-1979 R-1985	Contribuir al conocimiento sistemático y riguroso de la situación educativa estatal, asesorar agencias educativas, promover el desarrollo integral del alumno	Formación docente, administración. y planeación educativa, psicodiagnóstico y orientación educativa, educación no formal, problemas sociales de la educación.
UIC	Pedagogía	1976 R-1996	Formar al profesional de la pedagogía que integre las aportaciones de distintos campos disciplinarios para fundamentar acciones y proyectos educ.	Formación docente, psicodiagnóstico y orientación educativa, administración y planeación educativas
UVM	Pedagogía	1977	Formar al profesional de la pedagogía, para la docencia, la técnica y la administración de la educación	Formación docente, psicodiagnóstico y orientación educativa, administración y planeación educativas
UAA	Asesoría psicopedag.	1977 R-1983	Formar profesionalmente a los asesores psicopedagógicos de los niveles básico y medio	Distinguir al asesor como orientador de procesos escolares en los niveles básico y medio
UAA	Inv. educativa	1977 R-1983	Formar profesionalmente a los investigadores de la educación	Aplicar métodos de investigación en el estudio de la práctica educativa

Univ.	Licenc.	Año*	Objetivos de la licenciaturas	Perfiles de egreso
UACH	Pedagogía	1977 R-1980 R-1982	Formar al profesional que sepa investigar los problemas educativos de México y de la región, y diseñar, ejecutar y evaluar proyectos educativos	Ser creativo en el campo pedagógico-didáctico y saber afrontar los problemas presentes y futuros de la educación regional y nacional.
UAY	Educación	1984 R-1985	Formar profesionales para la docencia a nivel medio superior, orientación vocacional, planificación y administración educativa	Contar con formación disciplinaria específica, y con habilidades para diseñar y aplicar estrategias didácticas en la enseñanza de una especialidad.
UAEM	Docencia	1985 R-1990	Formar docentes-investigadores en el área de humanidades y ciencias sociales	Dominio de conocimientos teórico-metodológicos para docencia e investigación en humanidades y c. sociales
UAEM	Comunic. y tecnología educativa	1985 R-1990	Formar profesionales críticos, en comunicación y tecnología educativas, para investigar en el área, desarrollar modelos, metodologías y técnicas	Lograr una formación que conjugue elementos teóricos de la comunicación educativa con los de la tecnología aplicada a la educación
UAEM	Ciencias de la educación	1985 R-1990	Formar profesionales para intervenir en la planeación, desarrollo de métodos, técnicas de inv. que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje	El profesional podrá realizar su labor de investigación en colaboración con equipos interdisciplinarios
UAC	Pedagogía	1989	Formar profesionales en el ámbito de la educación	Docencia, orientación educ., prod. y uso de medios didácticos, admón. escolar, planeación educ., diseño curricular, eval. educ., inv. y capacitación.
ULSA	Ciencias de la educación	1994	Ofrecer alternativas para prevenir y orientar en materia educativa; instrumentar acciones para superar la calidad de los procesos educativos convencionales; diseñar y realizar propuestas en el campo educativo	Formación docente, psicodiagnóstico y detección de problemas de aprendizaje, orientación educativa y familiar
UVM	Ciencias de la educación	1997	Formar profesionales, técnicos, investigadores y profesores de alto nivel	Formación para solucionar problemas de calidad total; intervención en: formación docente, psicodiagnóstico, y orientación educ., familiar y laboral; comunicación educativa, capacitación, desarrollo curric. y empresarial

La inicial "R" se utiliza para referir el año en el que se reestructuró cada plan de estudios.

1) El planteamiento básico para el conjunto de las carreras en el que se evidencia la distinción entre *formación pedagógica* y *formación universitaria en educación* propuesta por Rojas (1998:32), es sin duda el de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM:

Formar un pedagogo general como profesionista. Formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación. Formar al investigador de la Pedagogía. [...] Contribuir a la

formación pedagógica de los maestros de las diferentes especialidades de la enseñanza media y superior. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que el Estado y las diversas instituciones le formulan (Ducoing, 1991-II:314).”

A partir de esta serie de finalidades quedan perfiladas tres líneas de acción del pedagogo como profesionista, esto es, docencia, administración e investigación, mismas que, de acuerdo con el cuadro 8, se recuperan en todas las licenciaturas, aunque con matices diversos de especialización.

Algunos ejemplos en particular podemos observarlos en planteamientos como la intervención “en los ámbitos empresarial, comunitario y escolar” de la Universidad Panamericana, la formación profesional de “los asesores psicopedagógicos de los niveles educativos básico y medio” de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la formación de “docentes-investigadores en el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales” y de “profesionales críticos en el marco de la comunicación y la tecnología educativa”, ambos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y por último, la formación para “lograr la superación de la calidad de los procesos educativos convencionales” de la Universidad La Salle.

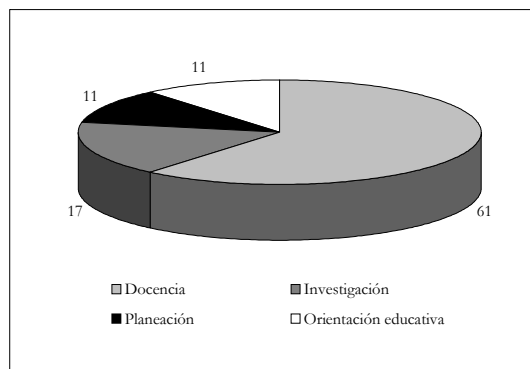
2) Las formas de intervención profesional definidas en los modelos curriculares quedan claramente delimitadas en los perfiles de egreso en cuatro actividades nucleares: docencia, planeación, orientación e investigación. Al parecer, y de acuerdo con lo reportado en las diferentes investigaciones, su delimitación correspondió con los requerimientos del mercado ocupacional y el desarrollo de la profesión en el momento en que se implantaron las diferentes licenciaturas. En una visión general, la gráfica 3 nos muestra el predominio en porcentajes de estas actividades, lo que da cuenta también de la orientación formativa imprimada en los planes de estudios.

De acuerdo con la gráfica 3a, la docencia es la actividad con un mayor predominio (61), seguida de la investigación (17), y en igual proporción la orientación y la planeación (11 en ambos casos). Sin embargo, una revisión más detenida nos permite diferenciar este predominio según se trate de instituciones públicas o privadas, como se aprecia en la gráfica 3b.

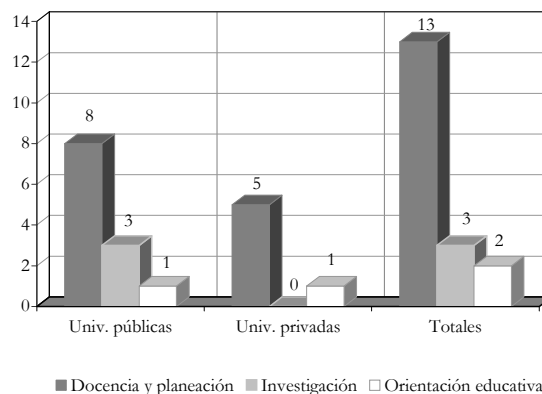
Como podemos observar en esta distribución diferenciada, la docencia y la planeación tienen un mayor predominio tanto en las universidades públicas como en las privadas (8 y 5 casos, respectivamente). En contraste, mientras que en las públicas destaca la investigación (3 casos) respecto de la orientación (1 caso), en las privadas sólo se enfatiza la orientación (1 caso).

3) El entrecruzamiento de las líneas curriculares con la orientación formativa definida a partir de los objetivos generales y los perfiles de egreso

GRÁFICA 3A
ORIENTACIÓN FORMATIVA DEFINIDA EN LOS PERFILES DE EGRESO (%)



GRÁFICA 3B



de las diferentes licenciaturas analizadas, nos permite apreciar inconsistencias importantes. Ejemplos de este rasgo los encontramos en tres de las licenciaturas: en ciencias de la educación de la UAT, en pedagogía de la UACH y en comunicación y tecnología de la UAEM. En cada una el planteamiento de los objetivos ubica la investigación como actividad central hacia la que se orienta la formación ofrecida (ver cuadro 8).

Sin embargo, dicho planteamiento no es congruente con el de los objetivos de egreso (p. ej., UAT), o bien no corresponde con la distribución de contenidos en las líneas curriculares. Así, el peso otorgado a la investigación en estos planes de estudio es poco significativo en comparación con las otras líneas de los planes (UAT, 8; UACH, 12; y UAEM, 16) (ver cuadros 7 y 8).

Hasta aquí, podemos afirmar que el desfase entre la distribución de asignaturas por líneas curriculares y la orientación en la formación universitaria definida en los objetivos y perfiles, aun tratándose de planes de estudios con la misma denominación institucional, es una situación atribuible en gran medida a los propios procesos de la vida académica en las entidades institucionales en las que surgen y se consolidan cada una de las licenciaturas analizadas.

En este sentido conviene no perder de vista que los aspectos anteriormente destacados forman parte de procesos institucionales más complejos desarrollados al interior cada una de las instituciones, de los cuales hemos intentado dar cuenta en el apartado de “Políticas y procesos de institucionalización de la carrera”.

PROFESIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN

En términos generales se considera que la profesionalización¹⁴ es uno de los procesos ligados con la transformación gradual e inexorable de la universidad en el tránsito del pasado tradicional a la universidad modernizante, como entidad institucional más amplia y compleja. A partir de entonces, el sesgo productivo que adquirió la formación profesional llevó a situar al empleo como uno de los ejes de la preparación. Lo anterior también acentuó el carácter profesionalizante de la formación en este nivel definiendo, así, un perfil básico para el desempeño profesional de esta fuerza de trabajo.

Por otra parte, los procesos de expansión universitaria sobre el posgrado, el establecimiento de centros e institutos de investigación, la profesionalización en general, y a la de la docencia en particular,¹⁵ tuvieron un

¹⁴ Con base en el desarrollo propuesto por E. Freidson, coincidimos con la siguiente definición: “La profesionalización entendida como un proceso con cuatro dimensiones: *a*) la obtención del reconocimiento gubernamental para que adquieran el estatuto de profesiones; *b*) la autorización oficial correspondiente a los egresados para el ejercicio de profesión; *c*) el establecimiento de planes de estudio específicos para la formación de los profesionistas, de acuerdo con los objetivos de formación definidos; *d*) la adopción y creación de paradigmas teóricos que orienten la organización y el contenido de los planes de estudio” (cf. Valenti, 1991:435).

¹⁵ Sobre la profesionalización de la docencia M. Casillas apunta: “Profesionalización es el concepto explicativo de los procesos de conformación de la profesión docente y del mercado académico; la expansión de las plantas de profesores e investigadores, los nuevos tipos de docentes y las nuevas culturas académicas (gremiales, disciplinares y pedagógicas) son elementos de esta dimensión” (Casillas, 1987:130).

impacto decisivo en el desarrollo científico y técnico de diferentes campos disciplinarios y, por consiguiente, en los planes de estudios de diversas carreras universitarias. Esto último contribuyó a definir con más claridad los límites entre la docencia, la investigación y la difusión.

En el panorama esbozado a partir de las diferentes investigaciones analizadas, podemos destacar la profesionalización gradual de la formación universitaria en educación, proceso que marcó una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación en México, inicialmente implantados en el nivel de posgrado, y más tarde en el de licenciatura. De hecho, observamos que con la demarcación y presencia de los espacios universitarios surgieron otras posibilidades para el desarrollo de la pedagogía como disciplina, concretadas en logros académicos, políticos y sociales. Como ejemplo de esto último se aprecia que, en el contexto de las políticas institucionales para la educación superior que impulsaron la licenciatura como antecedente de la especialización a finales de los años cincuenta, la adscripción de la pedagogía en el ámbito universitario posibilitó una nueva formación: la del profesional de la pedagogía universitaria.

En una perspectiva general, los trabajos sobre las licenciaturas en educación dan cuenta de este proceso, donde la docencia ha representado el espacio claramente delimitado para la intervención profesional del pedagogo o del estudioso de la educación. Definitivamente, esta característica se ha visto entrelazada con las diferentes políticas gubernamentales y de las propias universidades e instituciones de educación superior, tendentes a formar a los profesores de los diferentes niveles (bachillerato, licenciatura, posgrado).

A partir de estos señalamientos podemos ubicar cuatro momentos que se identifican en los diferentes casos presentados, tomando en cuenta la siguiente caracterización.

Profesionalización de la pedagogía universitaria

Este primer momento, ocurrido durante las décadas cincuenta y sesenta, se delimita en los trabajos sobre la licenciatura en pedagogía en la UNAM, tanto en la Facultad de Filosofía y Letras como en el Sistema Universidad Abierta. Observamos aquí cómo la definición de la pedagogía en términos de una profesión se relaciona estrechamente con su institucionalización como carrera universitaria y la proyección en el ámbito laboral que se tenía para ese entonces, en actividades tales como la docencia, la organización y administración escolares, la orientación educativa y la investigación pedagógica.

Profesionalización de la docencia

Se alude a un segundo momento situado al inicio de la década de los setenta, con la expansión sin precedente de la educación media y superior y, por consiguiente la demanda de preparación de cuadros docentes. Esta condición se ve claramente reflejada en los casos de las licenciaturas implantadas a lo largo de esos años, en particular los casos de las licenciatura en ciencias de la educación de la UAT y la en pedagogía de la UVM, así como en el énfasis en las actividades de docencia, orientación educativa, administración y planeación educativa.

Campo profesional del pedagogo

La expansión de la formación en educación y la diversificación de la demanda en el empleo, observadas durante los ochenta, marcan otro momento de la profesionalización que se refleja en la delimitación de los perfiles de los diferentes planes de estudios. Es éste el caso de las licenciaturas correspondientes a la UAEM y la UAY. Una delimitación recurrente de esos años al hablar de campo profesional de la pedagogía incluía actividades como formación docente, investigación educativa, capacitación laboral, educación continua, educación de adultos, educación especial, política educativa, planeación educativa, entre otras.

Ámbitos de intervención profesional

En los noventa se habla ya de “ámbitos especializados de intervención”, en una visión más amplia de la formación universitaria en educación y su articulación con las demandas de un mercado laboral cada vez más complejo. Lo anterior delimita este cuarto momento en el que el desempeño profesional del pedagogo universitario se define por su participación en espacios que requieren un desempeño diversificado y de participación interdisciplinaria, como son los siguientes: formación y práctica docente, diseño curricular, planeación, administración y gestión educativas, desarrollo de nuevas tecnologías en educación, asesoría psicopedagógica, educación no formal, investigación educativa, entre otros. Se ubican aquí las investigaciones sobre las licenciaturas en pedagogía de la UAC, y en ciencias de la educación de la ULSA y de la UVM; asimismo, esta particularidad se observa en aquellas licenciaturas en las que se da cuenta de procesos de reestructuración de los planes de estudios respectivos efectuados durante esta década (p. ej., UP, UJAT, UIC y UAEM).

Además de la demarcación anterior, la panorámica de las investigaciones analizadas posibilita el entrecruzamiento de las distinciones de *formación pedagógica* y *formación universitaria en educación* con las diferentes tendencias formativas ubicadas en el apartado “La formación universitaria en educación”, en un ejercicio que permite comprender la complejidad gradual de la preparación en el campo de conocimiento que nos ocupa.

BALANCE DEL SUBCAMPO

En contraste con el volumen y la variedad de los trabajos analizados para la elaboración del estado de conocimiento sobre la temática de formación de docentes y profesionales de la educación de los años ochenta (**Ducoing y Landesmann, 1995:221 y ss.**), para este momento del desarrollo de la problemática en cuestión los avances ubicados se circunscriben a un insumo específico: trabajos que son producto de investigaciones rigurosas sobre procesos institucionales y formación universitaria en educación.

Si bien es cierto que la articulación de estos dos aspectos en un mismo abordaje restringe significativamente la inclusión de otros materiales, por otra parte tampoco se encontraron trabajos de relevancia que demostraran el manejo de un soporte teórico y metodológico para aproximarse a la formación universitaria en educación como objeto de investigación. En este sentido, consideramos que el material seleccionado y analizado ofrece aportaciones valiosas para el desarrollo del conocimiento sobre lo educativo, de entre las cuales recuperamos las siguientes.

- 1) En relación con la delimitación y manejo de conceptos y categorías analíticas, un desarrollo importante fue la formulación específica de las definiciones de *formación profesional* y *formación universitaria en educación* como categorizaciones que no se habían delimitado en trabajos precedentes. En el caso específico de la categoría de *tendencias en la formación*, destacamos su manejo en términos de un esquema ordenador para efectuar múltiples lecturas, bajo la idea de movimiento y cambio en los procesos que conllevan a la implantación de determinados modelos formativos.
- 2) En relación con la construcción de una visión panorámica de las licenciaturas en educación en la república mexicana, resulta de interés el desarrollo de una propuesta de investigación enmarcada en un abordaje articulado de políticas y procesos de institucionales en torno a la formación universitaria en educación. Tanto la sistematización de resultados de los diferentes estudios de caso, distinguiendo niveles de

aproximación (estado, universidad, dependencia, carrera), como el entrecruzamiento de datos a partir de la ubicación de procesos complejos (formación, institucionalización), dan cuenta de la diversidad de planos, aspectos y elementos que se entraman en la concreción de cada una de las licenciaturas analizadas.

- 3) A partir del andamiaje conceptual y el encuadre definido, situamos las consideraciones y reflexiones desarrolladas en los diferentes trabajos a propósito de la ubicación y delimitación del campo de la educación y la pedagogía. En este punto podemos observar que los planteamientos propuestos en torno a la situación de la pedagogía como disciplina académica y su inserción en el espacio universitario, complementados con la delimitación de momentos clave en el desarrollo del campo de conocimiento, amplían la mirada sobre la formación universitaria en educación.
- 4) Por otra parte, la revisión cuidadosa de los diferentes planes de estudios reportados bajo la guía de un esquema ordenador por ejes analíticos, nos ofrece una panorámica de esta preparación desde otros referentes (p. ej., enfoques teórico-metodológicos, desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos, debate sobre el estatuto epistémico del campo, procesos de reestructuración curricular). Sin pretender un análisis exhaustivo de los planes de estudios al enmarcar el conjunto de investigaciones revisadas en la perspectiva de políticas y procesos de formación encontramos señalamientos importantes para comprender de qué manera los aspectos estudiados influyen en la formación propuesta.
- 5) En cuanto a la profesionalización de la formación universitaria en educación, los trabajos analizados aportan elementos para apreciar los cambios que se presentan en el periodo de estudio sobre las relaciones entre disciplina académica, desempeño profesional y demanda laboral, así como el peso que tiene esta articulación en los modelos caracterizados.

Finalmente nos interesa insistir en la posibilidad de efectuar múltiples lecturas implícitas en el abordaje de la formación universitaria en educación. Los ángulos, planos y aristas resaltados en los trabajos analizados evidencian la importancia de ese abordaje desde perspectivas sociohistóricas, de políticas educativas y de desarrollo del campo disciplinario, entre otras. Consideramos que la formación universitaria en educación, caracterizada en términos de proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, nos permitirá situar la presencia de procesos complejos y cambiantes entre lo social, lo institucional, lo disciplinario y lo académico.

ANEXO 1

ESTRUCTURA BÁSICA DE LAS INVESTIGACIONES POR UNIVERSIDAD

1. La universidad en el contexto de la educación superior
 - 1.1. El contexto estatal
 - 1.2. La educación superior estatal
 - 1.3. Caracterización general de la universidad
 - 1.3.1 Origen y desarrollo institucional
 - 1.3.2 Situación actual de la universidad
 - 1.3.2.1 Estructura y funcionamiento/ Organización y proyecto académico
 - 1.3.2.2 Atención por áreas de conocimiento
 - 1.3.2.3 Atención y distribución de la matrícula
 - 1.3.2.4 Planta docente
 2. Caracterización de la dependencia (división, facultad, escuela, etc.)
 - 2.1. Origen y evolución institucional
 - 2.1.1 Condiciones políticas del contexto estatal y/o regional que dieron lugar a la creación de la dependencia
 - 2.1.2 Condiciones institucionales de la universidad
 - 2.1.3 Cambios en la orientación político-académica de la dependencia
 - 2.1.4 Contexto político institucional que dio lugar a la creación de la dependencia
 - 2.1.5 Organización administrativa y orientación político-académica
 - 2.2. Origen y evolución de la orientación formativa de la dependencia
 - 2.2.1 Revisión histórica de los modelos de formación en educación
 - 2.2.2 Orientación formativa y profesional
 - 2.2.3 Planes de estudio
 - 2.2.4 Planta académica
 - 2.2.5 Planta estudiantil
 3. Programa actual de la licenciatura (en la fecha de conclusión del estudio)
 - 3.1. Plan(es) de estudios/ Origen. Criterios de organización del contenido
 - 3.2. Actores
 - 3.2.1 Constitución y evolución de la planta académica
 - 3.2.2 Planta estudiantil
 - 3.3. La formación profesional y sus productos
 - 3.3.1 Evolución del egreso
 - 3.3.2 Egresados y su incorporación al mercado de trabajo
 - 3.3.2.1 Titulación
-

BIBLIOGRAFÍA

Material analizado

- Barrón Tirado, María Concepción (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*, tesis de doctorado, México: FFYL-UNAM.
- Barrón Tirado, María Concepción; Rojas Moreno, Ileana y Sandoval Montaña, Rosa Ma. (1996). “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización”, en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 71, pp. 65-74.
- Cruz Jiménez, Soraya Elizabeth (2000). *Desarrollo histórico social del ámbito educativo que dio marco a la licenciatura en Pedagogía (sede Xalapa y Veracruz) de la Universidad Veracruzana dentro del periodo contemplado en el plan de estudios de 1976 y vigente hasta 1989*, tesina de licenciatura, México: FFYL-UNAM.
- Ducoing, Patricia (1997a). “Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste*, México: CESU-UNAM, pp. 32-185.
- Ducoing, Patricia (1997b). “Universidad Autónoma de Yucatán”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación. Universidades del sureste*, México: CESU-UNAM, pp. 187-307.
- Hernández, María de la Luz (1997). “Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación II. Universidades del centro*, México: CESU-UNAM, pp. 27-108.
- Inclán Espinosa, Catalina (1997). *Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad de Tamaulipas*, tesis de maestría, México: FFYL-UNAM.
- Pacheco Méndez, Teresa (1997a). “Universidad Autónoma de Chiapas”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste*, México: CESU-UNAM, pp. 309-365.
- Pacheco Méndez, Teresa (1997b). “Universidad Autónoma de Aguascalientes”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación II. Universidades del centro*, México: CESU-UNAM, pp. 109-182.
- Pontón, Claudia (1997). “Universidad Autónoma de Colima”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Formación universitaria en educación II. Universidades del centro*, México: CESU-UNAM, pp. 183-288.
- Rojas Moreno, Ileana (1998). *Tendencias en la formación profesional del licenciado en pedagogía. El caso de la carrera de pedagogía del SUA de la UNAM*, tesis de maestría, México: FFYL-UNAM.
- Rojas Moreno, Ileana y Rosa María Sandoval Montaña (2002). “Reflexiones sobre la denominación institucional de las licenciaturas en educación en universidades e instituciones de educación superior en México” (documento preliminar).

Sandoval Montaña, Rosa María (1998). *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.

Bibliografía de apoyo

- Ardoino, Jacques (1974). “Prefacio”, en Lobrot, Michel, *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión* (tr. Rubén Maserá), Buenos Aires: Humanitas, pp. 7-33.
- Ardoino, Jacques y Gaston Mialaret (1993). “La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas”, en Ducoing, P. y Landesmann, M. (comps.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, México: AFIRSE/UAH, pp. 61-72.
- Bartomeu, Montserrat *et al.* (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía* (col. Los Cuadernos del Acordeón, 16), México: UPN.
- Bourdieu, Pierre (1983). *Campo de poder y campo intelectual*, Argentina: Folios Ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura* (tr. Martha Pou), México: CONACULTA/Grijalbo.
- Brunner, José, Joaquín (1985). *Estudios del campo científico VI. Los orígenes de la sociología profesional en Chile*, Chile: FLACSO (núm. 381).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coord.). (1995). “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo”, en Quintanilla, S. (coord.). *Teoría y campo de la educación* (col. La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa), México: COMIE, pp. 225-353.
- Carrillo Avelar, Antonio; Escamilla Salazar, Jesús y Serrano, José Antonio (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México: ENEP-A-UNAM.
- Casillas, Miguel (1987). “Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación”, en *Sociológica* (UAM-X), pp. 121-160.
- Cleaves, Peters. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México* (Jornadas, 107), México: El Colegio de México.
- De Alba, A. (comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México: CESU-UNAM, pp. 375-389.
- De Alba, A. (comp.) (1990). *Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM, pp. 375-389.
- Díaz Barriga, Ángel (1989). “La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), vol. XIX, núm.2, pp. 93-114.
- Díaz Barriga, Ángel (1990). “Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para la licenciatura en pedagogía en la UNAM”, en Alicia de Alba (comp.). *Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM, pp. 106-114.

- Díaz Barriga, Ángel *et al.* (1989). *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México: Dilema.
- Diccionario enciclopédico* (1990). Barcelona: Salvat.
- Ducoing W., Patricia (1991). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954* (t. I y II), México: UNAM/CESU.
- Ducoing W., Patricia (coord.) (1997c) *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste*, México: CESU-UNAM.
- Ducoing W., Patricia (coord.) (1997d) *Formación universitaria en educación II. Universidades del centro*, México: CESU-UNAM.
- Ducoing W., Patricia y Azucena Rodríguez (1990). *Formación de profesionales de la educación*, México: UNAM/UNESCO/ANUIES.
- Ducoing W., Patricia y Monique Landesmann Segal (coords.) (1995). *Sujetos de la educación y formación docente* (La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa), México: COMIE.
- Eisenstadt, Shmuel (1975). “Instituciones sociales. I. Concepto. II. Estudio comparado”, en Sills, David L. (dir.), *Enciclopedia internacional de ciencias sociales*, vol. 6, Madrid: Aguilar, pp. 85-101.
- Elliot, Philip (1975). *Sociología de las profesiones* (tr. Esther Seivane Vázquez) (col. de Ciencias Sociales, serie Sociología), Madrid: Tecnos.
- Facultad de Filosofía y Letras (1994). *Memoria del coloquio “La pedagogía hoy”*, México: FFYL-UNAM.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: ENEP-I-UNAM/Paidós.
- Furlan, Alfredo (1990). “La formación del pedagogo. Las razones de su institución”, en Ducoing, P. y A. Rodríguez *Formación de profesionales de la educación*, México: UNAM/UNESCO/ANUIES, pp. 69-79.
- Furlan, Alfredo (1994). “La enseñanza de la pedagogía en las universidades”, México: UNAM.
- Furlan, Alfredo y Miguel Pasillas (1994). “Dos miradas sobre la pedagogía como intervención”, en *Memoria del coloquio “La pedagogía hoy”*, México: FFYL-UNAM, pp. 273-295.
- Gadamer, Hans-George (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una humanística filosófica* (tr. Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito), (col. Hermeneia, 7), Salamanca: Sígueme.
- Gómez Campo, Víctor Manuel (1983). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional”, en *Pensamiento universitario*, México: CESU-UNAM, pp. 4-51.
- Gómez Campo, Víctor Manuel y Emilio Tenti Fanfani (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, Buenos Aires: Miñó y Dávila Editores.

- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999). *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México* (tesis 30), México: DIE-CINVESTAV.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (coord.) (1997). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México: CESU-UNAM.
- Kent Serna, Rollin (1992). *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990* (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 21), México: DIE-CINVESTAV/IPN.
- Kent Serna, Rollin (1993). “El desarrollo de políticas de educación superior en México: 1960 a 1990”, en Courard, Hernan (ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile: FLACSO, pp. 341-396.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad* (tr. Ma. Teresa Palacios) (col. Educación hoy, Estudios), Madrid: Narcea.
- Lipsmeier, Antonius; Nolker, H. y E. Schoenfeldt (1984). *Pedagogía de la formación profesional* (tr. Mireia Bonfill), México: Roca.
- Loureau, René (1975). *Análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Marín Méndez, Dora Elena (1993). *La formación profesional y el currículum universitario*, México: Diana.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México: Porrúa.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, México: Centro de Estudios Educativos.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*, México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Meneses Morales, Ernesto *et al.* (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel De la Madrid Hurtado*, México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (1993). *El concepto de formación en la educación universitaria* (Cuadernos del CESU, 31), México: CESU-UNAM.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga (1997c). *La profesión. Su condición social e institucional*, México: CESU-UNAM.

- Peña, G. de la, e I. Rosenblueth (1981). “Posibilidades de una educación paralela”, en Guevara Niebla Gilberto (comp.) *La crisis de la educación superior*, México: Nueva Imagen, pp. 255-290.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (1999). “Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación”, en *V Congreso de Investigación Educativa, Memoria electrónica. Área VII: Filosofía, teoría y campo de la educación*, Aguascalientes: COMIE, pp. 199-206.
- Rojas Moreno, Ileana (1999). “La denominación institucional de las licenciaturas en pedagogía y/o ciencias de la educación. Consideraciones analíticas”, ponencia presentada en el IV Congreso de Investigación Educativa, Mérida.
- Robles, Martha (1985). *Educación y sociedad en la historia de México*, México: Siglo XXI.
- Sandoval Montaña, Rosa María (1991). “La carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)”, en Ducoing, Patricia *et al. La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-1990*, México: FFYL-UNAM, pp. 37-70.
- Schriewer, Jürgen (1991). “Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”, en *Revista de Educación* (Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia), núm. 291, pp. 137-174.
- Solana, Fernando *et al.* (1982). *Historia de la educación pública en México* (ts. I y II), México: SEP/80/Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, Emilio (1983). “El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”, en Alicia de Alba (comp.) (1987). *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México: CESU-UNAM, pp. 372-390.
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*, México: Pax-México.
- Valenti Nigrini, G. (1991). “Tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México”, en Paoli Bolio, J. F. *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, México: CIIH-UNAM/Porrúa, pp. 415-435.
- Weiss, Eduardo (1990). “Pedagogía y filosofía hoy”, en Alicia de Alba (comp.) *Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM, pp. 53-65.

CAPÍTULO 9

FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICA EDUCATIVA

Ofelia Piedad Cruz Pineda
Patricia Ducoing Watty

INTRODUCCIÓN

El estado del conocimiento del subcampo Formación docente y política educativa, elaborado hace poco más de diez años, señalaba que, en la década de los ochenta, los estudios¹ realizados en ese periodo daban cuenta de este fenómeno desde dos dimensiones. Por un lado, como factor de lucha y espacio de confrontación y disputa y, por otro, como acercamientos que buscaban entender la importancia de las políticas educativas implantadas por el Estado para su constitución hegemónica. En este sentido, los trabajos elaborados en los años ochenta explican la relación entre la política y los procesos de formación docente desde los grandes problemas tradicionales de la política: el poder, la legitimidad, la autoridad y las formas de gobierno.²

* Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Puebla.

** Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

¹ Ducoing, Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 302-307.

² Ídem.

Al término de la década de los noventa, el tema de la formación del profesorado continúa siendo objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Sin embargo, el referido a la relación entre la investigación y la formación docente y la política educativa, sigue siendo un tema no abordado de forma sistemática por los estudiosos del campo educativo. No obstante, es preciso relevar los trabajos de destacados académicos reconocidos nacional e internacionalmente que, de forma permanente, han aportado conocimiento a este subcampo no sólo en esta última década.³ Con excepción de los trabajos elaborados por estos académicos, la producción sobre la investigación y el estudio de la formación docente y la política educativa ha sido generada tomando como objeto central el análisis y la reflexión de la reforma educativa en la educación básica en la década de los noventa y no específicamente la formación docente y la política educativa.

Entre las razones y preocupaciones por incorporar este subcampo en los estados del conocimiento, en el área de *Actores, sujetos y procesos de formación, campo Formación de docentes (normalistas y universitarios) y en educación. Formación profesional*, se destacan, por ejemplo, tres aspectos: el primero, continuar considerando un espacio particular sobre este tópico;⁴ el segundo, reportar algunos de los estudios localizados sobre la formación docente y la política educativa y, finalmente, el tercero, subrayar la necesidad e importancia de incorporar los aportes del conocimiento, producto del campo de la investigación de esta temática, en la toma de decisiones de la política educativa.

Los trabajos revisados⁵ fueron libros, tesis, artículos de revistas y memorias de diversos encuentros académicos, principalmente, regionales y

³ Cabe señalar, que entre los trabajos recopilados y seleccionados encontramos, entre otros, a Arnaut, De Ibarrola y Latapí quienes se han distinguido, de manera permanente, por realizar investigación educativa relacionada con la formación de los profesores en nuestro país.

⁴ En el área denominada *Políticas educativas*, coordinado por Margarita Zorrilla Fierro y Lorenza Villa Lever, se considera un capítulo titulado “Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio”. No obstante, que en las dos áreas de los estados de conocimiento de los últimos diez años, se reporta esta temática lejos de duplicarse el trabajo, permite profundizar y destacar que la formación docente y la política educativa es un objeto de estudio y campo de indagación, aunque poco desarrollado y sistematizado por los estudiosos de la educación. De esta manera, resulta, sin duda, prioritario dar cuenta de este objeto de estudio.

⁵ Se concentraron 53 trabajos entre capítulos de libros, artículos de revistas y memorias de congresos o seminarios. Fueron revisados bajo el criterio de reportar informes parciales o finales de investigación. Después del primer análisis, recuperamos 26

nacionales, estos últimos en su mayoría eran escritos en la modalidad de ensayos y no necesariamente como informes empíricos de investigación. No obstante las limitaciones que puedan existir respecto de la producción revisada, los ejes de análisis dan cuenta del estado que guardan los estudios sobre la formación docente y la política educativa.

Entre los temas y/o tópicos que se abordan en los trabajos revisados, identificamos, en un primer momento, dos dimensiones: *a)* estudios sobre el impacto de las políticas internacionales en la formación docente del nivel básico y *b)* descripción de las políticas gubernamentales necesarias para la formación docente.

Una vez avanzada nuestra revisión analítica, delimitamos un eje rector que subyace, de una u otra manera, a todos los trabajos que se generaron en la década, el cual denominamos: Las políticas de profesionalización del magisterio ante el cambio estructural del país a partir de la globalización económica y la apertura del mercado internacional. Posteriormente, decidimos por razones de organización de la producción dividir el eje rector en dos categorías. La primera, la titulamos El escenario internacional y la reforma educativa en relación con la formación del profesorado y, la segunda, Las políticas educativas de la formación del profesorado.

En este sentido, el subcampo Formación docente y política educativa se organiza en dos momentos. El primero presenta los trabajos y su ubicación en cada una de las dos categorías respectivamente. El segundo ofrece algunas consideraciones generales sobre este subcampo en la década de los noventa, con el fin de dar cuenta de la producción en los últimos años y, al mismo tiempo, contribuir a consolidar y fortalecer el campo de la formación docente y la política educativa.

EL ESCENARIO INTERNACIONAL Y LA REFORMA EDUCATIVA EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los procesos de globalización económica y la inminente apertura del mercado internacional orientaron el desarrollo del país. Estas condiciones sociales favorecieron la reforma del sistema educativo general, la cual dio

trabajos, de los cuales finalmente decidimos seleccionar 19. La decisión se basó en dos criterios: el primero, que ubicaran como objeto de estudio la formación docente y la política educativa y, el segundo, que fueran reportes de investigación. Los trabajos no incluidos describen y aportan elementos valiosos de discusión, no obstante fueron excluidos; queda como tarea pendiente presentar y elaborar algún trabajo que dé cuenta de esos documentos.

origen a debates y análisis sobre la educación en México, entre los cuales se encuentra la formación de profesores de educación básica.

En la búsqueda y revisión de los diferentes trabajos producidos durante la década que va de 1992 a 2002, uno de los aspectos que fue abordado por los diferentes estudiosos interesados por los temas educativos, particularmente, la formación del profesorado de educación básica, es el referente a las políticas educativas implantadas por el Estado, las que han definido la vida de los actores que en ella se desarrollan, por ejemplo, los maestros, y han orientado el rumbo de las instituciones. En este sentido, ubicamos que la mayor parte de trabajos analizados da cuenta sobre el diseño, la operación, las estrategias y, en ocasiones, de algunos de los procesos de resignificación de las políticas educativas. Consideramos pertinente destacar que los trabajos analizados no son productos originales de investigación, con excepción de los libros completos, las tesis y los artículos publicados en revistas especializadas, pero sí aportan elementos de análisis que permiten identificar las preocupaciones y/o objetos de estudio de diversos estudiosos sobre el tema; sin embargo, aún falta por consolidar la generación de conocimientos producto de la investigación para la toma de decisiones.

Las reformas educativas que han marcado el desenvolvimiento de la práctica educativa influyen en, y se ven influidas por, los enfoques dominantes en el panorama de la comunidad mundial y reflejan, al mismo tiempo, el balance que guardan en un momento dado esas tendencias. No obstante, existe una laguna entre los aspectos, teóricos, prácticos e individuales, cuando se trata de abordar el subsistema formador de docentes **(Aguilar Fisch, 1995:173-183)**.

La reforma educativa de la década de los años noventa en México y su expresión en el discurso modernizador,⁶ configuró un horizonte educativo

⁶ El discurso modernizador se organizó como una operación política dirigida por el Estado mexicano, frente a una “realidad insatisfecha”, donde se encontraban fuerzas políticas, sociales e ideológicas, circunscritas al modelo del Estado de bienestar y al de las economías centralmente planificadas, que “impedían” el buen funcionamiento del mercado y, por lo tanto, el ejercicio de las libertades individuales. El discurso modernizador en materia de formación docente, se va conformando en la articulación de la propuesta gubernamental, al calor de las luchas magisteriales y de los desplazamientos de las políticas internacionales en cuestión educativa. Ver Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes de educación básica 1988-1994*, tesis de maestría en pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, pp. 21-22.

diferente, el cual ha sido estudiado por distintas comunidades académicas, a partir de abordajes teóricos y metodológicos diversos, con el fin de comprender la situación del fenómeno educativo frente a los cambios.

Es importante destacar que la reforma educativa se fue tejiendo ante los cambios estructurales que enfrentaba el país, por ejemplo, la globalización económica y con ésta la apertura del mercado internacional. Este marco social fue configurado no sólo por la dinámica interna del país sino también por diversas directrices y pautas internacionales. Estos acontecimientos favorecieron el diseño de otros escenarios en el campo educativo y redefinieron la formación del profesorado.

En los trabajos analizados, los autores recuperan como punto de partida el escenario internacional y su vinculación con la reforma educativa, específicamente, de la formación de docentes de educación básica.⁷ De esta manera, nuestro objeto de estudio –formación docente y política educativa– fue construido a partir de identificar la primera categoría de análisis: El escenario internacional y la reforma educativa. A continuación presentamos algunas de las aportaciones que realizaron diferentes autores al respecto.

De Ibarrola y Silva (1996) señalan que frente al escenario internacional y nacional era imprescindible la necesidad de debatir los problemas que enfrentaba el país respecto de la formación de sus educadores, y las políticas que declaraban profesionalizarlo. Los autores plantean que uno de los temas centrales en la actualidad es el estudio del diseño y de los mecanismos de operación de las políticas públicas de profesionalización de los maestros de educación básica (1996:13-69).

⁷ Es importante señalar que en la elaboración de este subcampo no fue recuperado el tema de la formación docente y la política educativa en el nivel superior. Sin duda, habrá producción al respecto y será una tarea pendiente. No obstante, destacamos el texto *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, en el que se subraya que en las últimas décadas la formación docente en las instituciones de educación superior, es propuesta desde la política gubernamental, como un conjunto de procedimientos y técnicas desligados de conceptos filosóficos y humanistas. Asimismo, se puntualiza que la formación docente en México, dentro de la educación superior, ha tomado su sitio en la política educativa, sin considerar algún aporte de la filosofía de la educación. Lo anterior se debe, en primer lugar, a que la formación docente es una estrategia política del Estado para impulsar la educación en términos desarrollistas. Ver Chehaybar, Edith y Ríos, Maribel (comps.) (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 121-141, 199-214, 211-214.

Los autores subrayan que los acontecimientos contextuales que definieron la política educativa fueron: la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y la incorporación de México a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE); argumentan que estos acontecimientos fueron el reflejo de procesos económicos, políticos y sociales anteriores, los cuales tuvieron como eje el traslado del quehacer económico y político del país hacia la captación de capitales internacionales y la aceleración de la salida del Estado (1996:14).

De la misma manera, destacan que los cambios pusieron en el centro del interés de los nuevos actores sociales los conceptos de equidad, calidad, participación y competitividad y colocaron las categorías del interés individual y de vigilancia como ejes de la filosofía y las políticas del Estado mexicano neoliberal (1996:15). Puntualizan que estos cambios –institucionales, de políticas y de programas– posibilitaron la incorporación de la economía mexicana a la globalización económica, a partir de la cual se elevaría el nivel de vida de la población, meta definida en el Programa de Modernización del Gobierno Federal del periodo salinista (1996:16).

En otro trabajo **De Ibarrola (1995)**, por su parte, señala que los cambios educativos originados a partir de la reforma educativa de los años noventa y la ausencia de estrategias para hacer realidad tales transformaciones se pueden ubicar en varios aspectos. Destaca, por ejemplo (1995:74 y 76) que los cambios que han tenido las sociedades y los sistemas educativos, en particular de los años setenta en adelante, se deben al avance del conocimiento; a la revolución tecnológica; a la globalización de la economía, que en México se presenta a través del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá y del ingreso a la OCDE, así como de múltiples tratados bilaterales; así como a la pérdida de las fronteras en virtud de los avances de la telecomunicación. De esta manera, los sistemas educativos se masificaron, se convirtieron en heterogéneos y se disminuyó el presupuesto, con la pérdida de hegemonía de la pedagogía y de la didáctica y la irrupción de las ciencias de la educación.

Por su parte, **Torres (1997)** refiere que los préstamos del BM han reducido el componente de formación inicial, a la vez que incrementan el componente de formación en servicio. La autora señala que la propuesta general del BM respecto de la formación docente consiste en desplazar el peso de la formación inicial tanto hacia adelante (formación en servicio) como hacia atrás (educación secundaria), asegurando una enseñanza secundaria de buena calidad que garantice el dominio de las asignaturas a enseñar por parte del futuro docente y permita que la formación docente inicial se concrete exclusivamente en los aspectos pedagógicos.

Asimismo, la autora sostiene que las tendencias globales y las recomendaciones de política del BM⁸ han determinado, para los países de la región, dirigir los esfuerzos a la capacitación de educadores en servicio, al punto de que la capacitación y la capacitación en servicio tienden a entenderse como equivalente. En este sentido, Torres (1997) destaca que la formación inicial está virtualmente abandonada y desahuciada. Sin embargo, señala que existe una continua y renovada conciencia de replantear la formación inicial e indica que la oficina Regional de la UNESCO ha tomado la iniciativa en este campo. Cita, por ejemplo, que en 1995, esta dependencia lanzó el proyecto Formación Docente Inicial para la Educación Básica (FIDEB) y la estrategia adoptada fue la formación continua de los formadores de maestros, cuyos principales ejes fueron: el intercambio y el trabajo entre pares, el grupo como instancia de aprendizaje, la relación entre teoría y práctica y la investigación como proceso inherente a la tarea educativa.

En cuanto a la formación en servicio, Torres recalca que las condiciones son: el trabajo en equipo y la relación horizontal entre educadores, la conformación de grupos de estudio, la institución escolar como espacio de formación y la reflexión sobre la propia práctica. Igualmente, subraya, que los microcentros son esencialmente un espacio de encuentro, intercambio y formación continua de los educadores en su propio lugar de trabajo, que privilegia la reflexión y el contacto horizontal entre educadores antes que los tradicionales cursos.

Otro trabajo revisado fue el de Muñoz (1995), quien señala que el BM, en 1975, hablaba de redefinir la educación básica para establecer las necesidades mínimas de aprendizaje que permitieran mejorar la distribución de las oportunidades de educación. Ante esa definición, el autor refiere que se planteaba la necesidad de introducir cambios en la formación de maestros para educación básica, empleando para ello dos mecanismos: el primero, la simplificación de los métodos y la regionalización de los contenidos; y el segundo, la modificación de las formas de contratación del personal (1995:11).

También destaca el autor que la política planteada por el BM respecto al mejoramiento de la efectividad de la primaria, para esos años, abandona las

⁸ Entre 1990 y 1994 la formación docente representaba 9% del total de los préstamos del Banco Mundial para educación, y sólo 7% a partir de 1994. A inicios de los años setenta, 49% de los proyectos financiados incluían un componente de formación inicial y 35% de formación en servicio; a inicios de 1990, estos porcentajes equivalían a 39 y 65%, respectivamente. Ver Torres, Rosa María (1997).

formas más tradicionales sugeridas antes, por ejemplo, el hecho de considerar los espacios físicos y recomendar ampliamente la construcción de escuelas, porque estas últimas requieren de amplios recursos económicos. En épocas de escasez financiera como la actual, destaca el autor, se pugna por el cambio y/o por el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y el énfasis en la capacitación docente. En relación con esta última, Muñoz arguye que el BM habla de un mejoramiento que debe incluir:

- 1) un mayor conocimiento de las materias del currículum;
- 2) una mayor capacitación en habilidades pedagógicas, y
- 3) un aumento en la motivación para enseñar.

En suma, el autor refiere que la propuesta de mejoramiento trata de contenidos y métodos de enseñanza, aumento de las oportunidades en la carrera de profesor, mejoramiento de las condiciones de trabajo y las políticas de incremento de los salarios. Esta situación, dice Muñoz, se identifica en forma similar en el documento *Educación y conocimiento* de la CEPAL, donde se mencionan como factores que afectan la deficiente calidad de la enseñanza básica aquellos vinculados con las condiciones de trabajo de los docentes (1997:12-13).

También, **Latapí (1999)** plantea que en el plano internacional estaban ocurriendo transformaciones de la educación básica, congruentes con el escenario que consideraba la globalización de las economías y de las comunicaciones, así como la aceleración del desarrollo tecnológico. El autor refiere que la conferencia de Jomtien, Tailandia, de 1990, impulsada por la UNESCO, el Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales, proclamaba la urgencia de lograr el acceso universal a la enseñanza básica; proponía medidas concretas para lograrlo; destacaba un currículum centrado en las necesidades básicas y orientado a formar competencias efectivas y comprobables; la evaluación veraz de alumnos y de maestros; la profesionalización de un magisterio más autónomo y responsable; la descentralización; la participación social y el incremento de recursos financieros a partir de fuentes alternativas (1999:418-419).

Por su parte, **De Ibarrola y Silva (1996)** destacan que el proyecto de modernización educativa, iniciado en el periodo salinista,⁹ se ubica dentro

⁹ El proyecto modernizador se caracteriza por dos momentos. En el primero se presentan dos aspectos: el cambio en los planes de estudio y el de la prueba operativa. El segundo, a partir del relevo del Secretario en la SEP y con la firma del ANMEB el

del contexto internacional al señalar que los acuerdos educativos logrados en Jomtien, influyeron, a pesar de las críticas de especialistas sobre los conceptos de calidad, eficiencia y eficacia y señalan que, en México, los compromisos se insertaron en la propuesta del gobierno federal al encauzar el conjunto de las instituciones a la consolidación de un proceso neoliberal, anclado en los retos de una sociedad capaz de participar en el proceso de globalización de las economías internacionales (1996:18).

En este sentido, la preocupación de De Ibarrola y Silva consiste en analizar los planteamientos de las políticas de profesionalización del magisterio en la década de los años ochenta y principios de los noventa, y destacan la instrumentación y contradicciones de las políticas educativas a partir del *Programa para la Modernización Educativa* (PME) de 1989, y los factores que no fueron considerados o mal interpretados en el proceso de diseño de las políticas.¹⁰ Bajo este marco de referencia, los autores subrayan que los acontecimientos que marcaron la dirección de la reforma educativa fueron: la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992;¹¹ la modificación al artículo 3º

cual buscaba la reorganización del sistema educativo mediante su federalización. Para este último, se planteaban como mecanismos la formación, la actualización permanente, el aumento del salario, el otorgamiento de vivienda, la carrera magisterial y la búsqueda del aprecio social del profesor por su labor. Se pretendía que la función magisterial una profesión del Estado. Sin embargo, persiste el problema de integración a nivel del subsistema de formación de maestros.

¹⁰ La oferta inicial, contenida en el PME y presentada en octubre de 1989, se puede englobar en la idea de una nueva relación entre el Estado, la sociedad y la educación. Se proponía una estrategia diferente de desarrollo de las instituciones educativas: la descentralización, el rezago, el crecimiento demográfico, el cambio estructural del sistema educativo, la vinculación del sector educativo con el productivo, el avance científico y tecnológico y la racionalización de los costos. Un aspecto importante es que el PME es para todos los sectores del sistema educativo, incluyendo a las universidades. *Vid.* Muñoz Nava (1995:17).

¹¹ Aunque en el Acuerdo se estipula que la actualización del magisterio se coordinará dentro de una sola dirección general para evitar su dispersión e irrelevancia, y se pensó que el Programa de Actualización del Maestro (PAM), podría ser el principio de una nueva estructura que terminara con la anarquía en la actualización de los maestros, finalmente remató en un esfuerzo por coordinar lo que se hace en varias direcciones e instituciones aparentemente sin conexiones entre sí. El propósito del PAM, sin embargo, no fue de una envergadura tal que permita asentar que contribuía a modernizar la educación. Su propósito principal fue dar a conocer a los maestros los objetivos, contenidos, estrategias y recursos de la educación básica,

Constitucional 1992 y 1993 y la nueva Ley General de Educación (LGE) en 1993. Señalan, por ejemplo, que entre los puntos que la Ley destaca, se encuentra la función exclusiva del gobierno federal para determinar para toda la república los planes y programas de estudio de educación básica y normal; la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio y el compromiso del Estado para otorgar un salario profesional.

De la misma manera, **Muñoz (1995)** puntualiza que, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se formularon algunas líneas de política educativa y estrategias concretas referidas a la formación docente. El estudio de las mismas y la revaloración de sus planteamientos se consideran indispensables para darle sentido a las acciones y, de esta manera, tener la posibilidad de plantear proyectos concretos en el campo de la formación.

Por su parte, **Cruz (2000)** argumenta que los cambios se presentan en dos momentos: el primero al darse a conocer el PME, el cual marcó las líneas directrices de los cambios para la educación en México a partir de 1989. En éste se reconocía que el maestro tendría que ser el agente promotor del proceso de modernización social en el país. El segundo momento de la política de modernización fue la aparición del ANMEB. Con estos elementos se intentó fortalecer el proceso de formación del magisterio (2000:154).

Otro trabajo es el de **Rendón (1993)**, quien identifica tres elementos normativos e indicativos de la política educativa de la década de los noventa: el Plan de Acción para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes (PADSFAD) de 1990, ANMEB (1993:223) y la LGE (1993:217-225).

El autor destaca que el PME se sustentó en un proceso simulado de consulta y se evidenció como un discurso de buenas intenciones sin concreción; en otros casos, las acciones anunciadas se realizaron de manera incompleta, con un notorio desfasamiento o, incluso, retroceso (1993:222). Rendón puntualiza, también, que en el campo de la formación de maestros, el PSDSFAD se constituyó en letra muerta y de su agenda sólo se cubrió

en particular los derivados de la reforma curricular reciente. También persiguió fortalecer las funciones de dirección y supervisión para mejorar la administración escolar. Entre 1992-1993, se brindaron cientos de cursos convencionales sobre contenidos de los nuevos planes. Estos cursos los tomaron casi un millón de maestros de preescolar, primaria y secundaria. Ver Ornelas, Carlos (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas Fondo de Cultura Económica, pp. 274-275.

parcialmente la primera, referida a la Autoevaluación institucional; las otras dos agendas –Desarrollo académico para formadores de docente y Fortalecimiento administrativo– ni siquiera se concretaron. El autor refiere que entre las acciones anunciadas se incluían la transformación de la DGENAM, la UPN y el CONACEN; el establecimiento de becas de posgrado en el país y en el extranjero; organización de seminarios y talleres; atención a necesidades materiales.

Latapí también destaca que el ANMEB inauguró una etapa diferenciada en la historia de la educación nacional, que estableció orientaciones, ratificadas en la LGE y años después en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 (1999). El autor apunta que los compromisos y los lineamientos del *Acuerdo* no se dan en el vacío, sino que se ubican en el contexto nacional e internacional. Por ejemplo, en el plano nacional el proceso de descentralización se había iniciado diez años antes, aceptado por el SNTE con la condición de que no se quebrantara la unidad de éste ni se afectaran los derechos laborales; el magisterio venía presionando un salario profesional y había propuesto sistemas de promoción horizontal; la investigación educativa había señalado las deficiencias de la calidad de la enseñanza. Por otra parte, la congruencia con el esquema de modernización económica del gobierno salinista pedía dinamizar la descentralización organizativa; hacer hincapié en la evaluación y la competitividad y promover la participación de las familias y de las comunidades en la vida escolar (1999:418).

Asimismo, el autor refiere que la reforma tuvo ciertos logros, por ejemplo, la elaboración y producción de una nueva generación de libros de texto y materiales didácticos; el establecimiento de la carrera magisterial –que en teoría significa una nueva concepción de la promoción del magisterio y de su evaluación, estrategia que supuso difíciles negociaciones con el sindicato magisterial–; la introducción de la evaluación externa; el haber emprendido políticas más integrales de compensación de las desigualdades a través de algunos programas, entre otros. Sin embargo, señala que los retos serán mayores, dadas las crecientes desigualdades económicas que provocan las políticas neoliberales y, aunque se detuvo el deterioro de las finanzas educativas de la década de los años ochenta existen nuevos problemas de la economía nacional que pueden impedir cumplir la disposición legal de procurar incrementar cada año en términos reales los recursos federales y estatales destinados a la educación pública (1999:417-436).

En el trabajo de De Ibarrola y Silva, los autores marcan que entre los factores que siguen incidiendo en el problema educativo, particularmente, en la profesionalización del magisterio, se encuentra la magnitud del Sindi-

cato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la caída del salario y del poder adquisitivo de los maestros. Asimismo, puntualizan que con la política de descentralización (federalización), si bien los problemas operativos y administrativos se resolvieron, no fue así con los de carácter presupuestal adicionales para lograr las transformaciones de calidad establecidas y la organización, la supervisión y la gestión de los aspectos pedagógicos. Refieren que han sido descuidados los aspectos relativos a las políticas necesarias e incluso acordadas, de profesionalización del magisterio, en particular los aspectos referidos a la formación (1996:23-24). Mencionan –entre otros elementos– que los acuerdos más débiles son los que se refieren a la consolidación de un salario profesional digno; a las políticas sobre promoción y estímulo profesional; a las políticas que relacionen las decisiones referidas al magisterio con las políticas generales de garantía de mayor cobertura y calidad equitativa en la nueva educación básica de nueve años, indispensables para lograr una verdadera profesionalización del magisterio.

Uno de los aportes más significativos del trabajo de De Ibarrola y Silva es la ubicación del análisis de las políticas de profesionalización del magisterio en cuatro rubros, políticas referidas a:

- 1) la formación profesional del magisterio de educación básica;
- 2) la consolidación de ingresos salariales adecuados al nivel profesional de los maestros;
- 3) la promoción y estímulo en el desarrollo profesional; y
- 4) las condiciones cotidianas de trabajo de los maestros.

Puntualizan que estas cuatro políticas están enmarcadas por dos contextos que a la vez que las posibilitan las limitan: *a)* la aparente modernización y el crecimiento económico y *b)* la descentralización de la educación básica.

En suma, De Ibarrola y Silva destacan varios puntos, por ejemplo, reconocer que tanto los intereses y el capital financiero internacional como la reducción de la participación de los gobiernos federales posibilitó el desplazamiento de la toma de decisiones hacia los ámbitos de la administración gubernamental (1996:15); ubicar la descentralización (federalización) como contradictoria y antagónica; destacar que los puntos no abordados en la política de la modernización es la reestructuración y la reforma del sistema inicial de formación docente que se denominó Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación del Magisterio (1996:26 y De Ibarrola, 1995:74); plantear la continuidad de las políticas para lograr una verdadera

profesionalización del magisterio, con efectos directos sobre la calidad de la educación pública;¹² subrayar que las políticas han sido de carácter sexenal e incluso de titulares de la SEP, situación que permitió que el mismo sindicato solicitara que las políticas de profesionalización del magisterio fueran “una política de Estado”; finalmente, destacar la necesidad de la planeación y la programación del incremento en el tipo y número de maestros, el fortalecimiento de las escuelas, la infraestructura material y la reorganización del trabajo pedagógico cotidiano y la reforma curricular e institucional.

En otro trabajo **De Ibarrola (1995:74 y 76)** señala que la complejidad de la tarea profesional y de la identidad magisterial obliga a introducir un análisis institucional en la definición y delimitación de la profesión docente; la formación integral no se reduce a la relación pedagógica maestro-alumno, puesto que ésta es una actividad que se realiza de manera simultánea para alumnos en grupo, en el contexto de una institución escolar de interés nacional, que define desde los grandes objetivos de la relación pedagógica hasta el uso cotidiano del tiempo y el espacio escolar. La autora enfatiza, que esta última conceptualización conduce a varias lógicas: la del conocimiento, la del aprendizaje, la de la enseñanza, la de los recursos, la de la organización institucional y las normatividades, la de la evaluación y de la certificación del conocimiento. La docencia incluye, dice De Ibarrola, trabajo colegiado, funciones administrativas, relaciones con los padres, relaciones con la comunidad, es decir, se trata de un trabajo intelectual *sui generis* que impulsa creatividad intelectual, artística, cultural, en las décadas recientes el magisterio mexicano pareció perder su eficiencia histórica y su eficiencia cultural.

Latapí asevera que el neoliberalismo privilegió la racionalidad del capital a costa del bienestar de las personas y de la colectividad (1995:64) y que, como doctrina económica, lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, las funciones del Estado y la conformación de valores de las personas. El autor refiere, por ejemplo, que en el plano de las valoraciones personales, se enfatiza el aprecio del individuo, de su iniciativa y espíritu de competitividad e ignora la solidaridad y la cooperación desinteresada (1995:65).

¹² En dos dimensiones: por un lado, en lo que se refiere a las medidas subsidiarias o complementarias necesarias; por otro, en lo que se explica sostener y defender los tiempos necesarios para la consolidación de cada una de ellas, plantear nuevas políticas de profesionalización implican análisis, voluntad política y compromiso de quienes tienen en sus manos la toma de decisiones.

En este contexto, el trabajo de Latapí destaca que la política educativa deberá evitar confundir: calidad de vida, con mejoramiento de la capacidad productiva y aumento del consumo; competitividad con refuerzo del individualismo; eficiencia con orientación de lucro; vinculación con la producción, con esfuerzo a las políticas de exclusión y restricción de empleo; énfasis en los conocimientos básicos, con pragmatismo y formación a-valoral. Asimismo, el autor señala, que la racionalidad neoliberal va más allá del antiguo racionalismo; se acentúa en el pragmatismo, el balance entre el costo y beneficio, y el trabajo humano se convierte en una variable de la productividad. Frente a este escenario, Latapí considera que la modernización o refuncionalización de la educación tuvo que incluir como punto central las reformas de los sistemas de formación y actualización de docentes y los cambios en el ejercicio de la profesión magisterial con el fin de contribuir y favorecer estas tendencias.

Noriega (1995) ubica como temática de análisis la formación docente y destaca que han sido dos proyectos los que han impactado este ámbito: por un lado, la elevación de la educación normal a nivel licenciatura y, por otro, la descentralización. Ambos proyectos, apunta la autora, no han sido articulados desde una concepción integral de un sistema de formación de docente. Más bien, han respondido a las políticas de austeridad y reestructuración del Estado, en el contexto de los programas de ajuste. Asimismo, señala que el impacto más visible e importante fue la disminución drástica de la demanda y en consecuencia de la matrícula, situación que permitió al Estado lograr frenar sus compromisos laborales y, en las normales, el abatimiento de la inscripción se tradujo en una reducción en el número de grupos y la automática disminución de horas efectivas de docencia (1995:111-115).

Torres (1997) plantea la ausencia de una política integral de formación de recursos humanos para el sector educativo y considera que la preparación profesional de los educadores sigue entendiéndose como un concepto dividido en dos: formación inicial y en servicio. Para la autora, no es la formación docente en cuanto tal la que hay que descartar sino el modelo de formación docente, tanto inicial como en servicio; destaca que se ha privilegiado (o enfatizado) la capacitación en servicio abandonando la formación inicial. Para Torres, la afirmación de que: “en general, la formación en servicio es más determinante en el desempeño del alumno que la formación inicial” ha sido convertida en recomendación de política para los países en desarrollo, recordándose programas cortos, visitas e intercambios, educación a distancia y uso de la radio interactivo, así como de materiales programados.

De la misma manera, Torres apunta que la ideología dominante que asocia escuela con empresa ha determinado que muchos programas dirigidos a cuadros directivos enfatizan un tipo de perfil que, antes que acercarlos, los aleja cada vez más del conocimiento pedagógico. En general, la formación docente y de recursos humanos, dentro del sector educativo, aún es uno de los eslabones más débiles de los procesos de reforma educativa impulsados en la región. La formación docente continúa viéndose como un apéndice de la reforma y como una etapa posterior a su anuncio, antes que como un requerimiento y un proceso que debe preceder y continuar a la propuesta formal.

La autora enfatiza que un nuevo modelo de formación docente implica la participación activa de los educadores en el proceso de formulación de políticas, planes y programas de formación docente. La participación activa como sujetos que aportan un conocimiento y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su operación, así como sujetos que se enriquecen, aprenden y avanzan ellos mismos profesionalmente en el proceso. En la redefinición del currículum docente, la participación de los educadores resulta esencial, pues son ellos quienes mejor pueden advertir los vacíos y debilidades de su propia formación y los requerimientos de la práctica (1997:90).

En suma, Torres señala que la formación docente debe verse como un espacio para trabajar con los maestros en una mejor comprensión de su papel y de sus requerimientos de formación, en la perspectiva de ese papel docente más profesional y autónomo que está llamado a cumplir. Una reforma curricular de la formación docente debería plantearse en paralelo y en sintonía con la reforma curricular del sistema escolar. La formación docente debería diseñarse como educación permanente, puesto que se percibe como arbitraria y artificial la separación entre formación inicial y en servicio; es importante reconocer el valor de la reflexión crítica sobre la propia práctica docente como una fuente permanente de aprendizaje y perfeccionamiento de la docencia.

La autora establece que existen al menos tres razones que justifican mirar al aparato escolar como una condición fundamental del desarrollo y el desempeño profesional de los docentes:

- 1) los alumnos futuros maestros abandonan su educación básica;
- 2) los futuros maestros interiorizan los modelos autoritarios, enciclopédicos, pasivo etcétera, y
- 3) mejorar la educación general de los educadores (y del alumnado en general) resulta más barato y eficaz que invertir posteriormente en una

formación remedial, dedicada a llenar las lagunas de una mala enseñanza primaria y secundaria.

Se requiere, destaca Torres, autonomía escolar junto con la autonomía profesional de los educadores. Autonomía de la escuela y autonomía del educador no son la misma cosa, ni la una supone necesariamente la otra. La primera puede darse sin la segunda: descentralización administrativa, delegación de funciones y autonomía financiera a la institución escolar, pero sin que se modifique la condición y el papel de los educadores dentro de la institución administrativa (e incluso financieramente) automatizada. Es preciso un sistema unificado, pero diversificado, de formación docente. Unidad no significa uniformidad. La formación docente debe entenderse como estrategias de largo plazo (1997:93-95).

En resumen, como acota **Cruz (2000)**, las condiciones sociales de producción del discurso modernizador sobre la formación de docentes de educación básica no representan una exterioridad del discurso, sino que son parte de su propia constitución, es decir, de lo que posibilita su significación. Además, la autora refiere que los cambios en la formación de docentes han sido más de orden de la política sexenal y del propio sindicato, que de orden pedagógico. Asimismo, argumenta que las condiciones sociales sobre las que se construyó el discurso modernizador son resultado de articulaciones entre diferentes significados o sentidos que han dado dirección a una historia contingente y azarosa sobre la formación de docentes de educación básica, y su orientación ha sido producto de las posibilidades de incidencia que han tenido diversos sectores al interior del bloque oficial y del gremio magisterial.

Para cerrar este primer apartado del subcampo Formación docente y política educativa, comentaremos que el escenario internacional contribuye a trazar diferentes líneas bajo las cuales se diseñó la reforma educativa, y con ésta las transformaciones en el campo de la formación de profesores de educación básica. Sin embargo, los autores, en este apartado, argumentan —entre otras cosas— que no se advierten acciones tendientes a modificar las condiciones estructurales de muchas escuelas normales, ni a reformar radicalmente la planta de formadores y que el éxito y la calidad del Programa Nacional de Actualización del Profesorado (Pronap) y de los Centros de Maestro, dependerán principalmente del nivel humano y profesional de las asesorías que se ofrezcan a los maestros, las cuales son responsabilidad de las autoridades estatales. Por otra parte, preocupa que la Carrera Magisterial se convierta en el único instrumento para incrementar de manera casi automática los ingresos del magisterio (**Latapí, 1999:420**).

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La segunda categoría ubica aquellos trabajos que analizan y discuten la formación del profesorado desde el estudio de la política educativa. Es importante señalar que los objetivos perseguidos por cada trabajo consultado, revisado y analizado para el estado de conocimiento de este subcampo no coincide de manera lineal con nuestra categoría de análisis, sin embargo, los documentos seleccionados aportan elementos que permiten construirla.

Uno de los trabajos que aporta un estudio sistemático sobre los acciones y las consecuencias de las políticas educativas en la profesión de los docentes, desde una visión histórica, es el de **Arnaut (1998:15)**. El autor refiere que la historia de la profesión magisterial se caracteriza por el paso de ser gremial y casi libre a una profesión de Estado; primero bajo la dependencia laboral de los ayuntamientos y luego de los gobiernos de los estados y del gobierno federal. Arnaut destaca que esta transición generó varios cuestionamientos entre los cuales destaca los siguientes: ¿A quién le correspondía autorizar y supervisar la profesión docente? ¿A la escuela normal, al órgano directivo del gobierno estado o a la autoridad municipal? Sin embargo, señala el autor, que el normalismo poco a poco fue ganando su batalla contra el municipalismo educativo, consiguiendo la centralización de los servicios educativos en órganos directivos dependientes de los gobiernos de los estados (1998:204-205).

En este mismo trabajo, Arnaut arguye que hacia los primeros años de la década de los cuarenta, la profesión docente se había convertido no sólo en una profesión dependiente casi por completo del gobierno federal, sino encuadrada dentro de una organización sindical casi única, la cual representa no sólo los intereses laborales y económicos del magisterio sino también sus intereses políticos y profesionales. De este modo, la profesión docente es dominada por una organización sindical (1998:206 y 208). Sobre este mismo punto, el autor destaca que el sindicalismo magisterial se desarrolló contra las incipientes agrupaciones de corte pedagógico que lo precedieron y, sobre todo, alentado por una política educativa que solía menospreciar las actividades escolares y pedagógicas, en nombre de imperativos que juzgaba más urgentes y relevantes: la integración nacional, mediante la transformación socioeconómica de las comunidades rurales y la configuración de un sistema político nacional y centralizado (1998:211).

Asimismo, Arnaut acentúa que la confusión o traducción de cuestiones sindicales y laborales en cuestiones pedagógicas y educativas –y

viceversa— dificulta la definición y ejecución de políticas en el sector, a tal grado que a veces no se puede distinguir entre un asunto sindical y uno técnico, como tampoco se puede saber cuándo la crítica o el rechazo de un programa educativo obedece a razones de carácter técnico y pedagógico o a intereses de tipo político, sindical o estrictamente laboral (1998:217).

Asociado con el punto anterior, Arnaut, en este trabajo, analiza la actitud gubernamental hacia la profesión docente a partir de las políticas laborales (reclutamiento, escalafón, salario), lo mismo que las de formación y capacitación, y destaca que uno de los rasgos que sobresalen entre el magisterio y las autoridades es la tensión por definir las políticas educativas tanto de carácter general como de planes, programas y métodos de enseñanza (1998:195).

Los aportes de Arnaut, al estudiar la historia de la profesión docente, son significativos al identificar y analizar las continuidades y rupturas por las que ha atravesado la profesión docente durante casi todo el siglo XX. Además, subraya que en la coyuntura actual, la política de reclutamiento y el sistema de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio tienen ante sí la disyuntiva entre calidad y cantidad, la cual se expresa, para el autor, en dilemas históricos, por ejemplo, la responsabilidad del Estado para garantizar la educación obligatoria a toda la población junto con un elevado grado de calidad que responda a las necesidades sociales, políticas y culturales de la época; la responsabilidad del Estado de ofrecer salarios decorosos a los maestros, además de premiar a los mejores; la relación entre la SEP y el SNTE; la relación entre la actividad docente y la política de remuneración (1998:226-227).

Rendón (1993) señala tres aspectos relacionados con la política educativa y la formación de maestros en nuestro país:

- 1) el normalismo como concepto polisémico y el debate sobre su crisis actual;
- 2) condiciones actuales de la educación normal y los factores que las han determinado; y
- 3) situación actual y prospectiva de la educación normal frente al ANMEB y la LGE.

El autor destaca que el estado actual del normalismo y de la educación normal es producto de procesos heterogéneos y contradictorios determinados históricamente. El normalismo (1993:219), dice Rendón, se ha venido construyendo como un concepto polisémico que al vestirse con adjetivos y utilizarse con propósitos retóricos, poco dice de los procesos

reales en los que se desarrolla la actual formación de maestros de educación básica y mucho propicia un debate hiperideologizado sin salida (1993:218). Asimismo, puntualiza, que no es raro que se acuda, por un lado, al concepto original de la escuela normal en la que “no son las ciencias las que deben aprenderse, sino el arte de enseñar”, cuya función es establecer la norma, la regla y la uniformidad e históricamente constituir su identidad diferenciada con la universidad, que se manifiesta en la frase “contrariamente al universitario, el normalista no sabe el qué, ¡pero sabe cómo enseñarlo! (1993:217-225).

Por otra parte, Rendón subraya, que desde hace tiempo y como correlato de un profundo deterioro del sistema educativo, se ha sostenido la tesis de que la educación normal –y con ella el normalismo– se encuentra sumida en un severo detrimento que requiere, por tanto, de medidas radicales. Sin embargo, el reconocimiento y caracterización de esta crisis pasa por posturas diferentes:

- 1) quien acepta la existencia de esas crisis (incluso se da el caso de quien la niega) ubica sus causas sólo en factores externos, es decir, como resultado de la política gubernamental, reconociendo al gobierno y a la burocracia de la SEP como únicos responsables. Generalmente, esta postura la asume la burocracia sindical de algunas escuelas;
- 2) quien aceptando la existencia de la crisis, la entiende como resultado de un proceso complejo en el que confluyen, de manera concomitante, factores externos e internos. Si bien se reconoce que la causa principal radica en la política educativa del Estado y, por tanto, el aparato gubernamental es el responsable fundamental, se acepta que, en el interior de las instituciones confluyen inercias y dinámicas que han contribuido decisivamente a ahondar dicha crisis (1993:219-220).

De la misma manera, Rendón apunta que las expectativas que se generaron con la elevación formal de la educación normal a nivel de licenciatura y, por ende, con la ratificación de las escuelas normales como instituciones de educación superior, se vieron frustradas al paso del tiempo. Este cambio implicaba, dice el autor, una política integral cualitativamente distinta, no sólo discursiva, que abarcara desde la reestructuración del propio subsistema formador de docentes hasta la revaloración profesional y laboral de los maestros, pasando por la aplicación de enfoques distintos y acciones decididas en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, la planeación educativa, el financiamiento y administración, la reestructuración orgánica de las instituciones formadoras de maestros, el establecimiento y función in-

tegral de la docencia, la investigación, la difusión y la extensión académica, el desarrollo y supervisión de la práctica docente, la adecuación de las condiciones laborales y salariales de los futuros egresados acordes al nivel licenciatura, etcétera (1993:220).

El autor sostiene que la vida académica de las normales se caracteriza por la caída de la matrícula y con ello la improvisación de profesores, el déficit presupuestario, la persistencia de estructuras autoritarias y verticales en la gestión y administración escolar, el adocenamiento de las funciones sustantivas (la investigación es prácticamente inexistente o, en el mejor de los casos, está atrapada en estilos instrumentalistas, ajena a los problemas actuales del ejercicio docente y de la educación); la docencia se realiza atomizada e individualizada; se carece de planeación, supervisión y evaluación; los espacios para la reflexión colectiva son escasos; la extensión académica es prácticamente nula, porque en los hechos no hay productos que hacer extensivos; la difusión cultural se reduce al ámbito doméstico sin posibilidades de proyección; hay ausencia de programas serios de actualización y superación profesionales; la planta docente de las escuelas normales ha sido sometida a un grave anquilosamiento en sus condiciones laborales y profesionales: formalmente nivelados, en lo salarial, y homologados académicamente con el IPN (y la UNAM), los maestros de las normales han encontrado cerrado el camino para su promoción por la vía legal; ello ha propiciado desaliento para la superación profesional y el establecimiento de procesos de corrupción, manejados por la burocracia sindical en conveniencia con las autoridades, lo que ayuda a consolidar sus cotos de poder, pero en nada genera el desarrollo institucional de las escuelas normales.

Al respecto del punto anterior, Arnaut argumenta que la derrota de los intereses educativos por los sindicales proviene del hecho de que, en general, la autoridad educativa tiene que actuar dentro de los límites mucho más estrechos y acotados que la representación sindical. En cambio, la representación sindical tiene un campo de acción más amplio, a tal grado que el sindicato casi se confunde con la autoridad en algunos niveles y áreas del sector educativo (1998:218).

Rendón se pregunta si tiene solución y futuro el normalismo, como fenómeno y proceso real, más allá de su existencia como concepto histórico. Una respuesta fácil, dice el autor, consistiría en la negación de tal posibilidad y en asumir una postura o bien de defensa a ultranza, como mecanismo de supervivencia, o en la autoflagelación sin posibilidades propositivas. Otra sería que, a partir de reconocer de manera crítica y autocrítica las condiciones y los factores que han determinado el estado

actual de la educación normal, se apuntara a la decisión de construir e impulsar un proyecto alternativo para la formación de maestros que, además de recuperar lo que el normalismo ha aportado históricamente a la escuela pública, se articulase a un proyecto educativo nacional. En suma, sostiene Rendón, esto implica esfuerzos y voluntad colectiva para recuperar los espacios de trabajo, revitalizar el trabajo académico colegiado e impulsar proyectos institucionales concretos que superen la reducida óptica que se tiene sobre el quehacer magisterial, todo ello sin descargar al Estado de la responsabilidad que tiene en la formación de docentes.

Otro trabajo es el de **Tatto y Vélez (1999)**, quienes contribuyen a la comprensión de la formación de maestros en un país en desarrollo y, al mismo tiempo, exponen un método factible (1999:9-62) para analizar las posibilidades y limitaciones en un contexto dominado por restricciones económicas y políticas. Entre las preguntas que guían el estudio de estos autores destacan las siguientes: ¿Cuál es la estructura y el carácter programático de la formación de maestros en México? ¿Cómo parece contribuir esta estructura al desarrollo del conocimiento profesional y de las habilidades de los maestros para enseñar eficientemente? En su trabajo, plantean la necesidad de analizar la estructura y carácter de los programas de educación para maestros en México, a partir de reconocer que la reforma educativa refleja una tendencia a nivel mundial hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, al proponerse impactar componentes esenciales del proceso escolar como son la preparación de maestros y su práctica docente.

Los autores destacan que la evolución de la formación de maestros en México permite dar cuenta que la docencia se reconceptualiza cada día más como una actividad inherentemente compleja. Tatto y Vélez puntualizan que frente a este reconocimiento, se requiere un nivel más alto de calidad y preparación para los maestros, en especial cuando se les pide enseñar dentro de un trabajo conceptual y académico más riguroso. Sin embargo, paradójicamente, la formación de maestros se limita en estructura y diseño, es decir, se les ayuda a responder a las demandas del aquí y ahora. En este sentido, estos autores reconocen que la falta de estudios sistemáticos sobre la eficiencia de la formación de maestros complica el diseño de políticas y amenaza con debilitar la calidad de la educación. Tatto y Vélez estipulan que las autoridades educativas reconocen la necesidad de desarrollar sistemas de información comprensivos para tomar decisiones pero no desean emprender un estudio empírico en este sentido, debido a la limitación de recursos y al complejo *ethos* político. Afirman que la falta de preparación sobre la materia que impartirá el profesor parece ser una debilidad de los

programas educativos dirigidos a los maestros, así como de aprender a enseñar la materia conceptualmente. Los autores señalan que parece necesario, pero no suficiente, proporcionar a los maestros guías curriculares de las diferentes materias y destacan que la capacidad para enseñar requiere una comprensión conceptual que vaya más allá de las guías y experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, estos autores, recalcan que se ha puesto menos atención a la creación de mecanismos para facilitar la participación de los maestros en el desarrollo y/o revisión crítica del currículo y persiste una tendencia de los docentes a ignorar el contenido ético, moral y político de lo que se enseña y las implicaciones de esto para la igualdad y la justicia social. Esta omisión, puntualizan los autores, puede ser la causa del rechazo por parte de muchos maestros a utilizar dichos materiales en la enseñanza diaria.

Tatto y Vélez enfatizan que se requiere una versión más democrática de los consejos técnicos que incluya, por ejemplo, grupos de enseñanza y autoenseñanza constituidos por maestros y directivos, lo que puede facilitar considerablemente el conocimiento y la discusión del currículum. Sin embargo, los autores destacan que se dedica mucho tiempo y recursos a desarrollar las habilidades pedagógicas y apuntan que la separación artificial en los programas de capacitación entre lo que los maestros deben saber y lo que deben hacer, los transforma en técnicos capaces de controlar el comportamiento y organizar al grupo, pero carentes de conocimientos esenciales y de comprensión de los conceptos que dan cuerpo a su práctica docente. Señalan que el poco éxito de los programas de formación de maestros en México puede deberse al tiempo desproporcionado que se le dedica a los contenidos curriculares, a expensas del conocimiento de los contenidos de la asignatura, a los principios y a las estrategias del manejo y a la organización del salón de clases que hacen posible aprender y enseñar los contenidos de una materia y a los vínculos significativos con la comunidad escolar. Se requiere, dicen los autores, la organización de foros en los que los maestros discutan y reflexionen sobre su práctica. Una práctica docente de buena calidad es intrínsecamente interactiva. Los maestros necesitan retroalimentación y planear la enseñanza de manera flexible para acomodar las diferentes necesidades y los estilos de aprendizaje. Es prioritario que los maestros aprendan cómo desarrollar estrategias que les permitan satisfacer las necesidades de los alumnos por medio del currículum y cómo manejar productivamente la diversidad en sus grupos. Es necesario, plantean los autores, conocer tanto la dinámica de sus grupos y del contexto de sus escuelas, como la de la comunidad en la que se encuentran ubicadas.

Se plantea, también, que es esencial el conocimiento de las bases históricas y filosóficas que destacan los fines, los propósitos y los valores de la educación en un contexto particular para la conceptualización del papel de los maestros. El comprender la historia y la filosofía de la formación de maestros, podría propiciar que éstos adquieran bases más sólidas para tomar decisiones profesionales, congruentes con su papel, como promotores del bienestar intelectual y personal de los niños. No obstante, este nivel de comprensión no se adquiere sólo mediante la lectura o las clases. Un proceso reflexivo en el que la teoría y la práctica se fusionen es un escenario mucho más apropiado para el desarrollo de estos conceptos.

Tatto y Vélez destacan que uno de los problemas en la formación de maestros en México es la duplicación de propósitos y de currículum en varios programas. Al respecto puntualizan que elevar la calidad de la enseñanza no puede resolverse mediante los programas de formación por sí solos; es necesaria una estrategia comprensiva para mejorarla; entender y trabajar en colaboración con la comunidad escolar puede ayudar al trabajo de los maestros e incrementar sus posibilidades y las de sus alumnos de éxito en el salón de clase; los maestros que se espera formar necesitan tanto el tiempo para entender y asimilar el nuevo conocimiento, como las oportunidades para aplicar lo que aprenden, mientras que reflexionan críticamente tanto en la teoría como en la práctica de la docencia.

El contacto cara a cara con los instructores y con la docencia actual parece propiciar condiciones que conducen a aprender y aplicar nuevos conocimientos sobre la enseñanza. No obstante, no garantiza la vinculación entre aprendizaje y práctica. Los maestros necesitan orientación para que estas vinculaciones tengan significado en su proceso de aprendizaje. La tutoría o el seguimiento parecen resultar efectivos para ayudar a los maestros a hacer la transición entre lo que han aprendido en sus programas de preparación y su aplicación en el salón. Se requiere, sostienen los autores, planear una estrategia comprensiva para desarrollar las capacidades de las instituciones dedicadas a la formación de maestros, escuelas y personal. Asimismo, argumentan que el Estado ha comenzado un esfuerzo para formar y actualizar a los maestros y aunque se han aplicado un buen número de políticas para mejorar el conocimiento y las habilidades de los docentes, estas opciones no pueden mejorar efectivamente la educación en México si no se recuperan, sistemática y comparativamente, previas y actuales experiencias de la formación de maestros.

En suma, Tatto y Vélez, acentúan que las tendencias problemáticas que contradicen y debilitan los propósitos de la reforma educativa son:

- 1) Falta de énfasis en los programas educativos en cuanto al aprendizaje de los contenidos de la asignatura y de la pedagogía del contenido.
- 2) Falta de mecanismos de tutoría.
- 3) Falta de formación en los maestros para que puedan diseñar programas educativos.
- 4) Falta de preparación derivada de los programas para educar a maestros, relativa a cómo ellos efectivamente pueden aportar al currículum y al desarrollo de estrategias para organizar y dirigir sus escuelas.
- 5) Poca atención puesta a la formación de los formadores de maestros en las innovaciones curriculares y en la nueva pedagogía promovida por la reforma.
- 6) Contradicciones relacionadas con aplicar mandatos de la reforma que impulsen el profesionalismo de los maestros, por una parte, mientras que, por otra, se mantienen apoyando las estructuras históricamente autoritarias dentro de las escuelas y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El panorama del profesorado en México se ha caracterizado por el contenido político que rodea a la formación de maestros y a los maestros en sí mismos, en México. Las políticas educativas continuarán *ad hoc* y la calidad de la preparación de los maestros y la docencia permanecerá como una intervención débil para la mejora de la calidad de la educación en México, a menos que la toma de decisiones esté guiada por el conocimiento sistemático sobre la efectividad de la formación (1999:9-62).

Para finalizar este rubro, destacamos dos tópicos. El primero, relacionado con un trabajo que refiere a la vida académica de instituciones a partir de las estrategias políticas impulsadas en la última década; el segundo, alude al proceso de resignificación de la política de modernización por parte de los docentes de educación básica.

En relación con el primer aspecto, localizamos el trabajo de **Peña y Durán (1995)**, quienes reconstruyen y evalúan el proceso de la vida académica de las instituciones del subsistema de formación docente en el estado de Tlaxcala, dentro del marco de la federalización educativa. La importancia de este tipo de trabajo radica en el análisis, por un lado, de las funciones sustantivas como eje de los propósitos de la educación superior y la importancia de su funcionamiento en las instituciones formadoras de docentes de las que depende el perfil profesional de los docentes que ellas preparan (1995:57-88). Los autores sostienen que se requiere generar el “*ethos* académico” que garantice condiciones dialógicas que son indispensables para el trabajo científico y la enseñanza de alta calidad (1995:265).

Peña y Durán consideran que prevalece una visión administrativa en la organización del tiempo dedicado a las funciones sustantivas; las estructuras prevalecientes son verticales y poco democráticas para la toma de decisiones sobre la programación o la proposición de proyectos académicos; la situación extrema se da cuando las actividades sustantivas como la investigación y la difusión son encargadas “por oficio”, sin considerar cualidades e intereses de los involucrados. Los autores sostienen que los cambios se establecen “desde arriba” sin conocer y evaluar la profesión magisterial, la cual es peculiar por su propia historia y la actividad que tiene que desarrollar, donde las funciones sustantivas deben virar hacia las necesidades de la propia profesión y no a las impuestas desde el intelectualismo universitario.

En cuanto al segundo tópico, ubicamos al trabajo de López, quien sostiene que el programa modernizador tuvo como características fundamentales las de constituirse como un proyecto que generó sustanciales juegos de poder y se constituyó como un modelo educativo que definió las nuevas reglas en el sector y las formas en que cada protagonista de la educación tendría que participar (1997:146-161).

El autor destaca que el discurso modernizador trató de condensar las expectativas del sector educativo en un proyecto denominado por sus elaboradores como “modelo total”. Además, puntualiza, por un lado, que el programa modernizador está atravesado por estrategias de tipo político como lo son la búsqueda de la legitimidad, consenso y hegemonía y, por otro, da cuenta de los distintos reenvíos simbólicos del PME a las autoridades, autoridades sindicales, maestros disidentes y profesores.

Como podemos observar los trabajos que construyen esta segunda categoría de análisis, abordan la problemática desde las condiciones bajo las cuales se producen las políticas, así como las formas y mecanismos a través de las cuales circulan y se resignifican. Por otra parte, también hay que destacar que la producción analizada aborda tanto la formación inicial como la permanente como temas que necesariamente tienen que ser articulados para su debate.

CONSIDERACIONES FINALES

Una vez que hemos presentado algunos de los trabajos que dan cuenta sobre la formación docente y la política educativa, a continuación presentamos ciertas consideraciones finales, a manera de cierre, de este subcampo. Este último apartado se divide en dos momentos. El primero, puntualiza,

de forma global, los abordajes teóricos y metodológicos localizados en los trabajos. El segundo, centra su atención en la identificación de las tendencias y debates de la última década, las cuales, seguramente, serán objeto de estudio y/o investigación en los próximos años.

Algunas direcciones sobre los abordajes teóricos-metodológicos

La mayor parte de la producción original sobre el subcampo Formación docente y política educativa se basa en el análisis del contexto social, de las estrategias, de los mecanismos y, en ocasiones, de los procesos de resignificación que ha traído consigo la operación de la política educativa en la formación de profesores de educación básica, a partir de la reforma educativa de la década de los noventa. Sin embargo, los trabajos no presentan específicamente reportes preliminares o finales de investigación, con excepción de los libros completos, las tesis y artículos publicados en revistas especializadas. No obstante, la lectura detenida y la reflexión realizada en cada uno de los trabajos analizados, permitió identificar ciertos hallazgos que orientaron el debate sobre este subcampo. Asimismo, nuestra revisión analítica permitió inferir algunas de las orientaciones metodológicas que guían los trabajos desarrollados en los últimos diez años. En este sentido, la mayor parte de los escritos toma como referentes empíricos, documentos oficiales, planes y programas de estudio y diversas fuentes hemerográficas. En algunos casos, los estudios refieren a la utilización de entrevistas y cuestionarios. De la misma manera, encontramos distintos niveles de análisis que van desde una escala normativa, programática-organizativa hasta una operacional. Conviene también destacar que algunos autores recurrieron al análisis institucional, con el fin de ubicar los distintos componentes y actores que constituyen la dinámica de las instituciones a partir de la política educativa.

Para algunos autores, el proyecto de la modernización educativa, en relación con la formación y actualización docente de educación básica, es producto de una constelación de significaciones que permiten su construcción, por lo tanto, el discurso modernizador surge en circunstancias sociales generadas por una producción de prácticas discursivas y significante nodales.¹³ En este sentido, significantes como evaluación,

¹³ Las prácticas discursivas: acciones, prácticas y enunciaciones son específicas en el tiempo y en el espacio. Las prácticas discursivas condicionan los procesos de formación y actualización de docentes. La categoría de significante o punto nodal, entendiendo por éste, un “nudo” de significación que fija el sentido de la cadena

revaloración y calidad educativa fijaron temporalmente el campo de significación o sentido de la formación de docentes de educación básica y se convirtieron en el punto discursivo privilegiado de fijación parcial en un espacio y tiempo determinado, que logró articular diferentes significados alrededor del discurso modernizador, por ejemplo: la evaluación del desempeño del profesor (**Cruz Pineda, 2000**).

En suma, los trabajos que integran este estado del conocimiento tienen, en su mayoría, como orientación la investigación de la política, es decir, estudios que dan cuenta del contexto, el diseño, la implantación y, en ocasiones, de los resultados de las estrategias políticas. De esta manera, aún falta por consolidar y fortalecer la difusión del conocimiento producto de la relación entre el campo de la investigación y la formación docente y la política educativa. En otras palabras, falta impulsar la generación de conocimiento para la toma de decisiones de la política educativa y la formación docente.

Tendencias y debates de la última década

Entre las tendencias temáticas abordadas y discutidas por los diferentes autores encontramos, por un lado, aquellos que parten de considerar el contexto social como elemento que orientó la reforma educativa en el campo de la formación docente y la política educativa y, por otro, quien dirige el debate al estudio de las estrategias concretas que impulsó la modernización educativa en la década de los años noventa. En este sentido, a continuación presentamos los tópicos que orientan los estudios y/o investigaciones organizadas para este subcampo.

Dos cuestiones sobresalen como característica de la política educativa en el terreno de la formación de maestros. Por un lado, la incongruencia entre la voluntad política de cambio y transformación, manifiesta en el discurso oficial, y las acciones que se emprenden, las que sirven para documentar el pesimismo y el escepticismo y, sobre todo, para explicar, más allá de frases peyorativas, la actitud de resistencia del magisterio normalista (**Rendón Esparza, 1993:224**). Por otro y muy ligada a la anterior, destaca aquella política que sin ser privativa de la educación normal, tiene que ver

de significantes, por ejemplo, la evaluación del desempeño de los profesores para revalorar su función y lograr calidad de la educación básica. Estos puntos nodales fijaron temporalmente el campo de la significación de la formación de docentes de educación básica. Ver Cruz Pineda (2000).

con la subordinación de las necesidades y acciones de los tiempos educativos a los requerimientos e intereses de los tiempos políticos-electorales y, por ende, de poder.

Lo anterior ha generado la ausencia de proyectos, de mediano y largo alcance, para el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros. Esta ausencia ha determinado, entre otros, una simbiosis entre las autoridades y la burocracia sindical, situación que ocasiona que no se impulse el desarrollo institucional y se mantenga un clima de inmovilidad. Las instituciones se han sometido a dinámicas de clientelismo político, como condición *sine qua non*, para la conservación y consolidación del poder. En estas condiciones, las escuelas normales permanecen en la inmovilidad (Rendón Esparza, 1993:224).

La revisión *a posteriori* del PME muestra que varias de las decisiones tomadas en torno a las diversas instancias de formación docente y a la educación básica estaban ya planeadas desde 1989, pero de muchas de ellas nunca se supo a qué se referían hasta la aparición del ANMEB y su improvisación se hizo notoria con la indefinición académica que surgió, por ejemplo, en las normales, las unidades UPN y en otras áreas de la educación básica.

Asimismo, se esperaba que cada estado pondría los recursos para instrumentar, administrar y operar la educación básica y la formación de profesores. Por ejemplo, en lo que se refiere a las políticas de formación profesional, se señaló que se establecería en cada entidad federativa un sistema para la formación del maestro que articulara esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación,¹⁴ superación e investigación (De Ibarrolla Nicolín y Silva, 1997:65). Sin embargo, las políticas sobre salarios profesionales, la descentralización entre los maestros, en particular lo que se refiere a la homologación hacia arriba que se había ofrecido para la integración de los maestros del sistema federal con los de los sistemas estatales no fueron de fácil transición y, hasta nuestros días, se mantiene una situación no del todo transparente.

En general, todos los autores revisados concluyen que se requiere de continuidad de las políticas como uno de los más importantes logros para la profesionalización del magisterio mexicano, con efectos directos sobre la calidad de la educación pública. Ello en dos dimensiones: por un lado, en lo

¹⁴ Sin embargo, es contradictorio observar que la capacitación a los maestros pasó a ser obligación legal de la SEP, como si ésta no estuviera ya formalizada, desde décadas anteriores, en la Ley Federal de Trabajo como una obligación patronal de capacitar a los trabajadores.

que se refiere a las medidas subsidiarias o complementarias necesarias y, por otro, en lo que se refiere a sostener y defender los tiempos necesarios a la consolidación de cada una de ellas **(De Ibarrola Nicolín y Silva, 1997:63-74)**. Sin embargo, las políticas de profesionalización del magisterio tomadas en el marco de la Modernización Educativa, iniciada en 1989, parecen estar sometidas a un esquema incompleto y de falta de continuidad.¹⁵

De la misma manera, las investigaciones realizadas en la fundación SNTE permiten argumentar que es indispensable incrementar el número de maestros en el país si se quiere una educación de calidad.¹⁶ Por otra parte, no se han considerado como criterios básicos de planeación: *a)* la importancia del maestro de tiempo completo para la educación básica; *b)* reforzar el número y la composición de los maestros que atienden cada una de las escuelas del país; *c)* asegurar la equidad en el acceso y la permanencia a la nueva educación obligatoria; *d)* identificar y conocer a fondo las diferencias y las desigualdades y a partir de ellas otorgar una educación pertinente, válida y particularizada; *e)* elaborar materiales de formación y actualización de maestros y de maestros de maestros (De Ibarrola Nicolín y Silva, 1997:66-67). Por otra parte, los elementos de una reforma curricular de las instituciones formadoras de maestros parecen tener consenso. Sin embargo, falta mucho para conformar un corpus de conocimientos, articulación epistemológica teórica, metodológica, técnica y empírica.

En suma, entre las políticas necesarias para la profesionalización del magisterio en México, encontramos, por ejemplo, la continuidad de las políticas hacia el magisterio; la planeación y programación de incremento en el tipo y número de maestros necesarios para atender la calidad de la nueva educación básica obligatoria; el fortalecimiento de todas y cada una de las escuelas: la revisión de la infraestructura material y la reorganización del trabajo pedagógico cotidiano; la modificación curricular e institucional de la formación de los maestros (hacer del trabajo en las escuelas el punto de partida y el punto de llegada de la formación continua de los profesores); el establecimiento de mecanismos y canales que permitan la integración, por un lado, y la circulación fluida, por otro, del conocimiento profesional necesario para ejercer la docencia; la combinación del tra-

¹⁵ Surge en un espacio social caracterizado por tres fenómenos: *a)* un periodo de crisis fiscal del Estado; *b)* un espacio emergente de creciente movilización de los maestros y *c)* finalmente, se constituye como una respuesta a las demandas salariales de los trabajadores de la educación.

¹⁶ La cifra del total de maestros que se maneja en el país refiere más bien al número de plazas, no al número de personas.

bajo colegiado en los planteles con articulación institucional de la investigación; la experimentación y la difusión del conocimiento profesional para resolver la atención al total de maestros en ejercicio; el financiamiento suficiente y transparente del mismo (no se puede pensar que se podría reformar o modificar la calidad de la educación sino hay recursos suficientes, claramente asignados al desarrollo y actualización de su personal docente).

Entre los criterios básicos para lograr una nueva formación docente se requiere impulsar mayor investigación sobre aspectos clave, articular e integrar los conocimientos profesionales y el diseño de un currículo eficiente; focalizar la formación docente en el dominio del trabajo frente a grupo; proponer como objetivo el abatimiento del fracaso escolar; identificar y manejar las alternativas que deben ofrecer los programas y planes de estudio nacionales no sólo desde nuevos contenidos que exigen los cambios sociales, económicos y culturales, sino también desde la diversidad de antecedentes escolares y socioculturales de la población escolar; ampliar diferentes métodos, técnicas y estrategias; ofrecer una variedad de materiales de apoyo; resolver los problemas de indefinición, traslape, competencias estériles y empobrecimiento de las instituciones formadoras de docentes. Son las escuelas como unidades profesionales las que permitirán formar a los maestros y, para todo ello, requieren contar con financiamiento suficiente.

La formación se configura en una situación de mediaciones y se inscribe en un contexto histórico cultural que la sobredeterminan, cuyo conocimiento requiere aproximarse al análisis de los distintos factores que permean la vida académica de dichas instituciones para clarificar el sentido que guarda la formación de profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Fisch, Laura (1995). "La formación de docentes ¿qué tipo de reforma hace falta?", en *Memorias del simposio internacional, formación docente, modernización educativa y globalización*, México: UPN, pp. 173-183.
- Arnaut, Alberto (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Arnaut, Alberto (1999). "XIX. Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en Latapí, Pablo (coord.). *Un siglo de educación en México II*, México: Fondo de Cultura Económica/Biblioteca Mexicana, p. 195.
- Campos, Guillermo (1994). "Fases de la política educativa mexicana y formación de maestros", en *Avances de Investigación, formación docente en las escuelas normales de Puebla y Tlaxcala 1970-1990*, Tlaxcala: UPN-Tlaxcala-Puebla, pp. 5-25.

- Cerón Sánchez, Manuel (1997). “La profesionalización de los maestros”, *Aula Abierta* (Puebla: UPN Puebla), pp. 35-41.
- Chehaybar, Edith y Rios, Maribel (comps) (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: UNAM/CISE, pp. 121-141, 199-214, 211-214.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes de educación básica 1988-1994*, tesis de maestría en pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- De Ibarrola, Nicolín, María (1995). “La reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC”, en *Memoria simposio internacional, formación docente, modernización educativa y globalización*, México: UPN.
- De Ibarrola Nicolín, María y Silva, Gilberto (1996). “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxvi (2), 2o trimestre, pp. 13-69.
- De Ibarrola, María y Silva, Gilberto (1997). “Las políticas necesarias para la profesionalización del magisterio en México”, en *Memorias del 2º Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad. Compromiso del SNTE 2*, México: SNTE, pp. 63-74.
- Durán Elba, Lucía y Miguel Ángel Elorza (1994). “La política educativa a nivel nacional y estatal: Encuentros y desencuentros”, en *Avances de investigación, formación docente en las escuelas normales de Puebla y Tlaxcala 1970-1990*, Tlaxcala: UPN Tlaxcala-Puebla, pp. 57-88.
- Latapí, Pablo (1995). “La modernización educativa en el contexto neoliberal”, en *Memoria del simposio internacional, formación docente, modernización educativa y globalización*, México: UPN pp. 63-69.
- Latapí, Pablo (coord.) (1999). *Un siglo de educación en México II*, México: Fondo de Cultura Económica/Biblioteca Mexicana, pp. 417-436.
- López Ramírez, José Javier (1997). *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV, pp. 146-161.
- Muñoz Nava, José Refugio (1995). “Política de modernización y formación docente: retos y tareas pendientes”, en *Crisis y modernización educativa en la región*, Tlaxcala: UPN-Tlaxcala, pp. 9-30.
- Noriega, Margarita (1995). “La reforma educativa mexicana y su impacto en el subsistema de formación docente”, en *Memoria del simposio internacional. formación docente, modernización educativa y globalización*, México: UPN, pp. 111-115.
- Ornelas, Carlos (1996). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas/Fondo de Cultura Económica, pp. 274-275.
- Peña Sánchez, Jaime y Lucila Elba Durán A. (1995). “Políticas y vida académica en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Tlaxcala”, en *Memo-*

rias del simposio internacional, formación docente, modernización educativa y globalización, México: UPN, pp. 261-270

Rendón Esparza, Juan Manuel (1993). “La política educativa y la educación normal”, en *Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional*, México: Fundación SNTE.

Reyna Sergio (1993). “La formación y actualización del docente mexicano ante el proceso de modernización educativa”, en *Revista Difusión Educativa*, Tamaulipas: UPN, pp. 21-24, 34.

Tatto, María Teresa y Vélez, Eduardo (1999). “Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, vol. XLX, núms. 3-4, pp. 9-62.

Torres, Rosa María (1997). “La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros”, en *Memorias 2º Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad. Compromiso del SNTE*. (2), México: SNTE, pp. 75-104.

CAPÍTULO 10

FORMACIÓN PROFESIONAL

Patricia Ducoing Watty*

INTRODUCCIÓN

Los recientes cambios experimentados en las economías y sociedades actuales han venido impulsando una transformación del mercado laboral desde el punto de vista de la organización del trabajo, es decir, del reordenamiento de las jornadas laborales, de la reducción de los costos laborales, de las formas de contratación, de las condiciones de seguridad, de la asignación de salarios y del desempeño profesional de los trabajadores de los diversos sectores del mercado.

Es, al parecer, por lo arriba señalado, que las temáticas de la formación en su articulación con la profesión, reaparecen con discursos diferentes, sea desde la empresa, sea desde la academia: unos retomando las perspectiva del capital humano al considerar que la formación representa, en estos tiempos, una inversión estratégica para las empresas, otros criticando como raquítrico y pobre el enfoque profesionalizante de la formación, otros más resaltando las riquezas de la funcionalización de la formación a las exigencias de la producción, varios más atribuyendo a la formación universitaria, los problemas del empleo y de falta de cualificación de los profesionales. En fin, la formación profesional ha ocupado y preocupado a algunos académicos y de ello dan cuenta los trabajos desarrollados en este punto. Podemos ubicar como categorías de ordenamiento, las siguientes: formación y profesión, formación y recualificación y formación profesional en campos diversos.

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

FORMACIÓN Y PROFESIÓN

El tratamiento genérico de la formación en su vinculación con el ejercicio profesional ha sido una preocupación de algunos autores, quienes al enfatizar las profundas transformaciones que se están experimentando en el mercado laboral a nivel mundial, analizan la formación desde diferentes ángulos, cuestionando, entre otros tópicos, si la profesionalización es la mejor opción de formación profesional, esto es, si la sola mirada profesionalizante puede ser considerada como una formación. La concepción culturalizante y humanística de cualquier formación profesional, frente a la visión tecnicista y funcionalista de la formación, constituye uno de los temas de debate en el marco de la educación superior contemporánea.

Varios trabajos rastrean esta temática, utilizando diversas miradas, categorías o ejes de análisis: **Pérez Viramontes (1996)**, **Marín (1993)**, **Herrera Márquez (1996)**, **Luna Cortés (1998)**.

Desde un enfoque humanista, **Pérez Viramontes (1996)** aboga por una formación profesional en la que se considere no solamente la habilitación del estudiante para incorporarse a un gremio, a una colectividad a la que se le va a demandar servicios, sino que también se considere al futuro profesionista en tanto sujeto, con una historia, motivaciones y cosmovisión específica. Esta posición se encuentra basada en lo que ya apuntaba Giddens: “los seres humanos transforman la naturaleza socialmente, y al humanizarla se transforman a sí mismos” (citado por Pérez V., 1996:33).

El autor efectúa un análisis de las vertientes que han enfatizado sea la formación humanística, sea la formación utilitaria para el sistema productivo. Para el primer caso, retoma la propuesta humboldtiana en la que se destaca el papel de la universidad en la formación general, humanista, formal, universal y crítica, al margen de la economía y la técnica, sin por ello, dejar de reconocer las críticas que esta posición ha recibido: el no haber construido una sociedad democrática, justa y humana, el no haber acercado a los egresados hacia la cultura en general, las artes, la literatura y, sobre todo, el no haber formado sujetos críticos.

En cuanto a la universidad “técnica”, ésta capacita a los egresados para el trabajo con base en conocimientos útiles, especializados y aplicables, perspectiva que ha recibido igualmente la censura: por domesticar la curiosidad y el placer de preguntar, por fomentar la pasividad, por centrarse en la cualificación para el trabajo.

En este marco el autor se pregunta ¿será posible romper el antagonismo en cuanto a estas dos perspectivas? ¿Puede la universidad atender la

dimensión individual del sujeto y, a la vez, lo profesional, la preparación para el trabajo?

Marín (1993), por su parte, efectúa un análisis de la formación de los profesionales universitarios.

Parte de la inscripción de la tarea formativa en el contexto de cambio y de crisis que se vive en la actualidad debida, entre otros factores, al acelerado desarrollo de la revolución científica-tecnológica y a la conformación de bloques económicos regionales e internacionales, así como a las políticas de austeridad impulsadas por el Estado en materia de presupuestos asignados a las instituciones de educación superior.

La crisis ha venido manifestándose en muy diversos ámbitos y dimensiones: por ejemplo, sobre demanda en algunas carreras por parte de los estudiantes, sobre demanda en algunas profesiones, mientras que en otras se presenta el subempleo e, incluso, el desempleo; manifestaciones que para nada están vinculadas con los proyectos de formación, por supuesto.

La calidad de la formación de los profesionales representa, en este marco, una preocupación reiterada por parte del sistema educativo nacional. Desde ahí se plantea un escenario de cambio institucional y social en torno al cuestionamiento de su propio proyecto de formación profesional, en tanto que se prevé una cierta tendencia a priorizar la actualización de los esquemas de ejercicio profesional existentes, la cancelación de algunos por obsoletos y el surgimiento de otros considerados prioritarios. Los problemas más relevantes en cuanto a los proyectos institucionales son: modelos de formación no actualizados; predominio de formaciones con un determinado enfoque o corriente teórica; desequilibrio en el contenido de los planes de estudio en cuanto a la vinculación teoría, metodología, técnica y áreas de aplicación.

La autora apunta que lo que está en juego es la existencia de un patrón social moderno de las profesiones, en el que cohabitarán diversas lógicas de las profesiones y de sus formas de ejercicio profesional. Algunas profesiones se perfilan con mayores posibilidades de inserción en el mercado productivo, mientras que otras tienden hacia el subempleo o desempleo. Por ello resulta relevante centrar la discusión en torno del propósito de la formación de los profesionales en las diferentes carreras establecidas, a partir de las tradiciones de la profesión misma y de las relativas a la propia institución. En este sentido se puede ubicar la distinción entre carreras orientadas hacia la formación profesional puntualmente, o sea, al servicio, o bien, carreras destinadas a la formación para la investigación.

El análisis de la formación de profesionales –puntualiza la autora– constituye un campo de investigación en proceso de conformación; sin

embargo se pueden distinguir, desde ahora, ciertas orientaciones que impactarán el núcleo central de la formación. En primer lugar y con base en la política de modernización de la educación, las instituciones públicas tenderán hacia un esquema moderno de universidad. Por otro, las necesidades en materia de ejercicio profesional se modificarán, demandando con ello, nuevos patrones de formación, porque ciertamente los cuadros profesionales se orientarán hacia las necesidades del mercado productivo, aunque las críticas al respecto, subrayan las rápidas posibilidades de obsolescencia de los conocimientos y habilidades de los egresados. También se crearán nuevas carreras y se reorientarán muchas otras, estrechamente vinculadas con los avances del conocimiento científico y tecnológico en las diversas áreas. Los conocimientos que habrán de priorizarse serán los considerados básicos y generales, para que los profesionistas sean capaces de adaptarse y enfrentar los nuevos problemas que los diferentes ámbitos profesionales demandan, porque de la formación profesional inicial habrá de depender la posibilidad de transferir, de crear, de construir, de pensar e igualmente de actualizarse y asumir la formación continua como un compromiso personal.

Herrera Márquez (1996) presenta las tendencias que en materia de formación científico-profesional se han comenzado a configurar, a partir de un marco de integración nacional e interdependencia mundial, fundado en el nuevo orden internacional y en los desarrollos de las diversas tecnologías, alertando respecto de la necesidad que las universidades tienen, al situarse en el centro del proceso de transformación científica y tecnológica, de replantear sus modelos organizacionales, institucionales y de formación profesional.

Establece, junto con Carnoy, que el nuevo tipo de sujeto profesionista que se perfila, es el trabajador del conocimiento, aquél que se requiere para la investigación y la innovación, dada la dinámica económica, política, ecológica y cultural de la sociedad actual. Esta consideración se encuentra vinculada con el valor del conocimiento tanto desde el punto de vista social como económico, en virtud de que éste se encuentra en la base del desarrollo tecnológico. Por ello, las universidades que permanezcan ancladas a esquemas de formación profesional de corte tradicional, centradas en la transmisión de los saberes y no en la producción de los mismos, quedarán a la zaga.

En efecto, continuarán consumiendo o recibiendo conocimiento, pero no participarán en las redes internacionales de la producción del saber, no podrán tampoco interactuar con los actores de la producción, porque en el mejor de los casos, su inserción a las redes se limita al consumo. Esta

preocupación se acentúa muy particularmente en las áreas vinculadas con el desarrollo estratégico, tales como la biotecnología, los alimentos, la electrónica, informática y programática –entre otras– por lo que aquí, la universidad ha de dar una respuesta innovadora no sólo modificando sus esquemas de estructura académica, sino también sus modelos formativos.

Para la autora, las universidades, en general, han mantenido la tradición de formar profesionales y muy escasamente de formar investigadores, científicos y tecnólogos. Si la universidad desea continuar manteniendo su papel como conciencia crítica de la sociedad, es preciso que esté abierta al diálogo con los diferentes sectores y, por ello, ha de hacerse cargo de la formación científico-profesional para que estos profesionales, con conciencia crítica, puedan atender los problemas de la sociedad mexicana.

Contrariamente a las visiones pragmáticas que sólo ven en la formación profesional, un medio rentable para vivir, la autora se pronuncia por aquellas otras que consideran al individuo como portador de habilidades y calificaciones deseables, pero también como constructor de su propio destino.

Los nuevos profesionales habrán de enfrentar los imprevistos, lo no esperado y para esto será necesario que dominen conocimientos genéricos, susceptibles de ser profundizados y manejados de acuerdo con los diferentes contextos y situaciones particulares en las que se van a desempeñar. La universidad, por su parte, deberá integrar esta formación científica-profesional, integrando en un esquema formativo la preocupación de integrar ambas dimensiones, incorporando la investigación y el desarrollo tecnológico siempre de cara al futuro.

Luna Cortés (1998), en el marco de la revisión de los programas de formación que ofrece el ITESO, convoca al análisis sobre los modos de concebir y enfrentar los procesos de formación profesional y sus tendencias innovadoras, a partir de la interpelación que se despliega en el denominado Taller de Recuperación e Innovación de las Prácticas Educativas, en donde los académicos de la universidad son los actores y protagonistas.

Independientemente de las especificidades institucionales y disciplinares, según el autor, existen en el ámbito de la formación profesional, un conjunto de prácticas y esquemas susceptibles de cuestionamiento y confrontación con base en los avances de las ciencias de la educación. Alude directamente a lo que denomina “esquema deductivo” de acercamiento a los procesos de formación profesional, cuyos rasgos principales se observan en la lógica deductiva que conforma la cadena relativa a la definición y operación de estos procesos:

- La base y punto de partida del sentido de la formación profesional se encuentra en la sociedad, a la cual ésta sirve.
- Como el concepto de “sociedad” es una abstracción, las necesidades sociales se traducen en el reconocimiento de las necesidades por diferentes sectores de la sociedad civil.
- La identificación de las necesidades específicas del sector o sectores seleccionados como destinatarios de la formación profesional: qué tipo de profesional, qué capacidades para realizar qué tareas.
- La formulación de perfiles profesionales, ahora denominados “productos universitarios”, cuya caracterización alude a requerimientos laborales.
- La conversión de los contenidos del perfil profesional en asignaturas o materias de un determinado plan de estudios.
- Resuelto el problema de conjunto del plan de estudios, la lógica deductiva se traslada a la escala de la materia, en la que se distribuyen objetivos, contenidos y esquemas de acreditación y evaluación.
- En estos procesos hay también otras estrategias de control, tales como los exámenes de ingreso y los dispositivos para el egreso de los estudiantes.

Esta lógica deductiva con la que se han venido definiendo y operando los programas de formación es discutida a la luz de la experiencia del autor y de algunas reflexiones centradas en los sujetos, desde una perspectiva constructivista, en la que si bien es imposible hablar de certezas, sí puede hablarse de búsquedas.

La primera cuestión a debatir es si existen las profesiones o cómo existen. La existencia de las profesiones se da a partir del reconocimiento de un conjunto amplio de saberes o dominios particulares que son indispensables para la producción y reproducción de las prácticas sociales. A su vez, las profesiones existen como contenidos culturales de significación social que confieren identidades respecto de las formas de ser y relacionarse en la sociedad; sin embargo, no existen como cuerpos estables y precisos de operaciones técnicas especializadas y de los saberes necesarios para desempeñarlas; no son entonces configuraciones universales y articuladas, de tal modo que las universidades puedan derivar de ellas los perfiles puntuales y los contenidos curriculares específicos.

Las formulaciones en torno a las profesiones y su concreción en modelos o planes de estudios se encuentran muy alejadas de las condiciones reales del mundo del trabajo. Varios cuestionamientos se pueden plantear: ¿En qué medida los egresados de una determinada carrera evidencian los

contenidos y habilidades declarados en su perfil profesional? ¿Hay desplazamientos hacia zonas fronterizas entre las profesiones? ¿Cuáles son los indicadores utilizados por los empleadores para la contratación y permanencia del personal? ¿Tienen las empresas sus propios procesos de capacitación? ¿Qué relación tienen con la formación universitaria? ¿Son complementarias o competitivas estas dos líneas? ¿Qué significa la explosión de los programas de educación continua y de posgrados profesionalizantes? ¿Cuál es la estabilidad de los patrones de ejercicio profesional en las instituciones sociales? ¿Pueden las universidades incorporar en sus modelos formativos los cambios pautados por las innovaciones tecnológicas y de los saberes? (1998: 25-26).

A pesar de que no existe información confiable para responder a todos estos cuestionamientos, sí es pertinente anticipar algunas respuestas o avanzar varias hipótesis razonables desde los datos disponibles y desde la propia experiencia.

En primer término, es totalmente cuestionable la pretensión de hacer un inventario de patrones operacionales del ejercicio de una profesión determinada, de modo similar que aquella que busca igualarlos con perfiles profesionales, dada la diversidad de formas y orientaciones concretas que asume el ejercicio de cualquier profesión en los diferentes espacios sociales. De ahí que la realidad del trabajo y su complejidad desborden a las universidades para determinar de manera precisa las intervenciones de sus egresados. Esto no es argumento para renunciar a cualquier proyecto de formación profesional, sino para reconocer los límites de la acción formadora institucional. De este reconocimiento se desprenden las siguientes reflexiones: la necesidad de romper las fronteras profesionales y, por tanto, de las identidades, atendiendo justamente a los espacios emergentes y entrecruzados profesionalmente; orientar los procesos de formación hacia el desarrollo de competencias, más que al dominio de contenidos cognoscitivos o de habilidades específicas y, además, flexibilizar los currícula en el sentido de articular los procesos de formación y las prácticas sociales en las que se adscribirán las diversas modalidades de ejercicio profesional.

Una segunda premisa sometida a interrogación es aquella que postula que la formación profesional e incluso la valoral es asunto de asignaturas o materias. Desde esta óptica, entre más materias tiene un plan de estudios, mejor formación reciben los estudiantes, pero como hay límites de tiempo y curriculares, se acaba negociando el peso de las materias propias de un campo profesional frente al correspondiente a una formación general o valoral, de tal manera que ni académicos ni estudiantes quedan satisfechos.

El resultado y, particularmente, en un sistema departamental, es una yuxtaposición, fragmentación y dispersión de los procesos.

La superación de esta situación podría darse en la medida en que se cuestionaran los siguientes dos aspectos: que la única manera de formar profesionistas es a través de la incorporación explícita de contenidos asociados a la intención en el marco de una materia y que existe una relación entre el aprendizaje y el tiempo que los estudiantes están expuestos a los contenidos asociados. Los procesos de aprendizaje vinculados con competencias generales se pueden desplegar independientemente del contenido particular o del espacio específico de una asignatura, es decir, el aprendizaje está más relacionado con experiencias significativas y formas de interacción en espacios formales igual que informales, que con cantidad de horas cursadas. Además hay una posibilidad de sinergia que es desaprovechada frecuente en los esquemas fragmentarios de enseñanza. La hipótesis apunta más hacia la calidad de las interacciones y de los procesos que se activan en los estudiantes.

También, la lógica deductiva apuntala la enseñanza como elemento definitorio y casi exclusivo del aprendizaje, situando al alumno como un “apéndice” de un proceso centrado en la enseñanza y no en el sujeto de ese proceso. El estudiante aprende finalmente no por lo que el profesor hace, sino por su actividad sobre determinados objetos y por el sentido que pueda otorgarle a esa actividad. Todo está en manos del estudiante. Frente a una información áulica, cada estudiante reacciona, incorpora, trabaja a partir de su marco de referencia y de la actividad que realiza, es decir, del proceso mediacional que opera en el sujeto. Se trata, entonces, de reconocer y recuperar la centralidad del sujeto y sus márgenes de autonomía.

En suma, la formación profesional basada en prescripciones deductivas y operacionalizables rebasa cualquier intento de previsión puntual. Aun a costa de la incertidumbre habría que promover modelos más abiertos que activen las interacciones en el aula y en la realidad concreta y actual. Se trata de generar las condiciones para lograr un servicio educativo rico en situaciones y oportunidades que active la responsabilidad del sujeto en su proceso de formación.

FORMACIÓN INICIAL Y RECUALIFICACIÓN

Con base en la necesidad de no ir a la zaga, arrastradas por los cambios que se registran en el entorno internacional y, particularmente la tecnificación de los procesos productivos, **Barnés de Castro (1994)** se pronuncia por la

modernización y transformación de las universidades, a fin de que éstas puedan atender las demandas relativas a la ampliación de sus opciones de formación, al desarrollo de nuevas estrategias que faciliten el cumplimiento de su función social, a la de formar cuadros profesionales de alto nivel y a la de reciclar a la población activa que enfrenta fuertes cambios en el desempeño laboral. Las líneas que puntualiza el autor para lograr esto se circunscriben a los siguientes ámbitos:

- El papel estratégico del conocimiento: ante la aparición permanente de nuevos conocimientos y la obsolescencia y superación de otros, se destaca en cuanto a formación profesional, la necesidad de evitar la especialización prematura y, por tanto, la estrechez del campo ocupacional que conlleva y promover los conocimientos universales más generales que fortalezcan la madurez intelectual humanística y el dominio de las formas de vida y de pensamiento modernos; igualmente se subraya la urgencia de superar la rigidez tradicional de los planes de estudio, a fin de que los estudiantes puedan optar por orientaciones particulares, si así lo desean.
- La innovación académica: la formación de profesionales requiere que los estudiantes se vayan enfrentando al análisis y discusión de problemas propios de su campo, por lo que se revalora el trabajo individual en conjunción con el colectivo a fin de que aquellos puedan desarrollar sus capacidades y habilidades intelectuales en su campo específico, superando las prácticas rutinarias de las aulas y laboratorios.
- La formación profesional y el mercado de trabajo: sin considerarla como única determinante para la definición de la oferta educativa, las universidades tendrán que preocuparse por la formación de profesionales útiles a la sociedad, con un alto compromiso social. También se tendrá que pensar en las nuevas profesiones que están ya siendo demandadas, anticipando nuevos perfiles profesionales.
- El fortalecimiento del posgrado: la apertura al interior de las disciplinas o, más bien, la mirada multidisciplinaria, parece ser un elemento propio para la formación de los recursos humanos de la época, en virtud de que cada vez más, los problemas que enfrenta los profesionales y los investigadores de alto nivel, reclaman el concurso de perspectivas de diferentes campos y áreas disciplinares.
- La educación continua: las universidades deben asumir la responsabilidad en materia de reconversión profesional permanente y actualización periódica, debido a que, como ya se señaló, los cambios de los

conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos hacen que la aplicación de éstos en los procesos productivos y de servicios, sea casi inmediata a su generación. El impacto entonces, de los nuevos conocimientos se ve reflejado casi paralelamente en el mercado laboral, por lo que los profesionales en ejercicio deberán tener un espacio de reciclaje permanente (1994).

Didou (1995) analiza las tasas de desempleo y subempleo de los profesionales universitarios, atribuyendo esta situación a diversos factores, entre los que destaca la falta de consolidación del posgrado en México y la ausencia de orientación de la formación conforme a las dinámicas de reestructuración de los procesos productivos, ocasionando que las rupturas entre el mundo del trabajo y el mundo de la escuela sean cada vez más profundas y preocupantes.

La autora considera que uno de los núcleos problemáticos centrales en materia de formación y recalificación se ubica en la no lograda interacción en las instituciones de educación superior, los sectores productivos y la sociedad; las IES:

- 1) no han logrado establecer instancias de concertación para involucrar a los diferentes sectores y poder resolver mejor los asuntos curriculares, la oferta regional de carreras, entre otros;
- 2) no están articuladas desde el punto de vista geográfico, es decir, su oferta educativa no siempre responde a necesidades y situaciones regionales;
- 3) están más preocupadas por ofrecer especializaciones a nivel inicial que por articular esquema que vinculen la formación inicial con la recalificación.

Concluye la autora, señalando que mientras las IES no elaboren planes concretos, inscritos en la organización del campo educativo y productivo regional, no se podrá avanzar en la resolución de poder articular los procesos formativos con la transición de la tercera revolución industrial. Ello implica formar simultáneamente para el empleo y para el trabajo, eslabonar los procesos de formación inicial con los de recalificación y reestructurar la oferta de formación continua.

FORMACIÓN PROFESIONAL EN DIFERENTES CAMPOS DEL SABER

En esta sección se analizan los debates y las aportaciones desarrollados en el marco de diversas formaciones profesionales específicas correspondien-

tes a diferentes ámbitos del saber: psicológico, médico, biológico, social, odontológico, psicoanalítico, tecnológico, de la comunicación, de la cultura física, de la ingeniería,

Formación profesional de psicólogos

Los trabajos de **Herrera Márquez (1993)** y **Castañeda F. (1995)**, se abocan al estudio de la formación profesional en el ámbito de la psicología.

Castañeda F. (1995) analiza la formación del psicólogo en la UNAM, considerando como escenario de fondo la problemática de la educación superior, la que a partir del crecimiento de la matrícula de los setenta, se ha visto inmersa en dificultades serias tanto para generar conocimiento como para asegurar el cambio social, tales como: la poca articulación con las áreas de desarrollo estratégico del país, el desequilibrio entre la docencia, la investigación, la difusión y la administración, la desarticulación de los servicios, la insatisfacción cuantitativa y cualitativa de las demandas de la planta productiva y de servicios; así se podría continuar enumerando los diversos problemas que dan cuenta del estado actual de este nivel.

Al centrarse en la UNAM, la autora especifica que estos elementos se reproducen y matizan con particularidades muy puntuales, de tal suerte que en esta institución, al igual que en general en todas las del país y salvo excepciones, la participación en los avances científicos y tecnológicos ha sido muy raquítica, más bien ésta se ha limitado a la recepción, repetición y reproducción de las aportaciones.

La formación del psicólogo en la UNAM se inscribe en este panorama, enfrentando los rasgos distintivos de la disciplina en lo que a su avance teórico-metodológico se refiere. Al igual que en las ciencias sociales, en general, se reconoce la relatividad de sus principios teóricos –cada vez más– en detrimento de sus posibilidades de generalización tanto en la psicología teórica como en la aplicada. Pese a los avances que a nivel internacional se han registrado en las últimas décadas, la enseñanza de la psicología en la actualidad ha dejado de lado muchos desarrollos y privilegiado, en contraparte, atrasos innecesarios.

Entre los problemas más acuciantes en la formación de psicólogos se detallan los siguientes:

- 1) Ante la necesidad de enseñar la pluralidad de paradigmas y enfoques que aportan explicaciones teóricas de lo psicológico, cuyos niveles de desarrollo científico y de aceptación social son muy diversos, se requiere de un docente que posea una amplia y actualizada cultura psicológica

no exclusivamente a nivel teórico, sino también en lo metodológico y lo instrumental. La situación de los profesores de la Facultad de Psicología se ve rebasada porque comúnmente éstos fueron, en el mejor de los casos, formados desde un solo enfoque –el conductista– que se convirtió en el paradigma hegemónico de los ochenta en la UNAM y en las diversas facultades de psicología del país, en muchas de las cuales mantiene su poder.

- 2) Los programas de reciclaje y actualización permanente de la planta académica se ven determinados por la voluntad, la iniciativa y el interés individual de cada uno de los académicos. Esta situación trae como resultado que sólo una reducida parte del cuerpo magisterial logre incursionar en los nuevos enfoques teóricos de la psicología, superando los atrasos.
- 3) Un rasgo emergente surgido muy recientemente ha sido la enseñanza tipo “breviario”, consistente en cápsulas informativas sobre las corrientes teórico-metodológicas, situación que ha venido a deteriorar la formación de los psicólogos tanto a nivel de licenciatura como de posgrado, en virtud de que la información que se maneja sobre lo psicológico desde los diferentes enfoques es, frecuentemente, obsoleta e incompatible. Lo más grave de este hecho es la posición adoptada por algunos académicos, quienes bajo la bandera del eclecticismo de la formación teórica, se pronuncian a favor de este esquema.
- 4) La ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, es un rasgo de la actual enseñanza de la psicología.
- 5) Para el caso del currículum actualmente vigente en la Facultad de Psicología, es necesario un cambio de perspectiva y plan curricular que, lejos de fomentar especialidades prematuras, limitativas e incongruentes, se apunte hacia la formación de una inteligencia amplia de lo universal, lo que demanda un proceso de desarrollo de habilidades intelectuales para que, además de aprender elementos psicológicos, los egresados puedan pensar y razonar como psicólogos.

Unido al cambio curricular, es necesario un cambio metacurricular que aludiría a las estrategias que los estudiantes despliegan en el aula mediante una toma de conciencia, por parte de los profesores, de las operaciones que necesitan ser realizadas o modificadas. Hay evidencias relativas a que una mala organización metacurricular no sólo afecta la preparación teórico-metodológica de los estudiantes, sino también impacta en sus estilos de aprendizaje.

Otro elemento fundamental para el cambio curricular es el que se refiere a las representaciones que tienen los expertos en la formación del psicólogo sobre los componentes o dominios que deberían ser incluidos en los perfiles de ingreso y egreso, así como en el académico y profesional para determinar cómo es que han impactado e impactan la formación del psicólogo y modificarlos, en su caso.

Por su parte, **Herrera Márquez (1993)** analiza la problemática de la formación del psicólogo a partir de tres referentes: el escenario de la formación profesional, la construcción de un proyecto de profesión en la psicología y algunas líneas posibles de esta construcción.

En el primer tópico, la autora perfila el complejo y cambiante escenario histórico-social y económico mundial y mexicano en el que se inscribe la educación superior y, particularmente, la formación profesional del psicólogo. Subraya que el modelo neoliberal se ha ido dicotomizando, al promover, por un lado, la idea de superespecialización, incorporando carreras profesionales de acuerdo con exigencias del empleo y, por otro, la perspectiva que articula la problemática de la profesión con la necesidad de generar procesos formativos integrales y de alto nivel, cuyos ejes serían el autoaprendizaje, el pensamiento crítico, la iniciativa y la versatilidad para resolver problemas (1993: 34).

Las instituciones de educación superior no pueden eludir este debate y tienen que redefinir sus proyectos formativos desde la mirada de su posición con respecto a la relación con la sociedad con salidas de formación profesional y de investigación, que posibiliten la inserción del país en la dinámica internacional, situación que significa pensar la formación profesional no sólo en dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sino también en la cultura científico-tecnológica, ambas ancladas en los problemas del desarrollo.

En el segundo tópico, denominado “El proyecto de profesión: espacio vacío en la formación profesional del psicólogo”, Herrera Márquez (1993) puntualiza que, con otras ciencias, la psicología comparte su responsabilidad de atender los problemas sociales de la época; sin embargo lo hace enfatizando enfoques teóricos, metodológicos y temáticas en momentos históricos determinados, lo que deriva en el espacio de las prácticas disciplinares y profesionales.

En México, destacan dos grandes tradiciones de pensamiento de las que la psicología se ha nutrido: la visión cosmogónica y la antropocéntrica, las cuales subsisten paralelamente, sin que se hubiese logrado una síntesis que propicie la explicación desde una mirada universal pero que, a la vez, conduzca hacia la solución de los problemas psíquicos regionales. La ex-

cepción, en este marco, está representada por el proyecto conductista de la década de los setenta que pretendía la aplicación de sus premisas en todas las esferas de la vida social, proyecto que después de múltiples críticas ha ido perdiendo relevancia, a pesar de la ausencia de un proyecto científico-social de profesión alternativo (1993:36-37). Esta situación generó una actitud ecléctica desde el punto de vista disciplinar y un debilitamiento de la tradición intelectual de las diferentes corrientes que ahí se promueven.

Como documenta la autora, a partir de la creación de la Facultad de Psicología en la UNAM, en 1973, y ante las políticas de expansión de la educación superior, la carrera de psicología vivió un acelerado crecimiento, sin regulación alguna y, por tanto, con multiplicad de orientaciones, entre las que destacan dos posiciones antagónicas: la capacitación técnica para el empleo, y la formación integral, basada en la reflexión y desarrollo de estrategias para la resolución de problemas. Las áreas de formación y de aplicación de la psicología se fueron estableciendo a partir de demandas externas y de negociación política de grupos, ajenas a su cuerpo teórico-epistemológico y a su proyección social. De ahí la necesidad de configurar un proyecto alternativo de profesión que recoja los actuales problemas: heterogeneidad de los currícula, desregulación de la matrícula, las tendencias de crecimiento del mercado, las políticas educativas, científicas y tecnológicas actuales y, específicamente, la naturaleza de la psicología misma.

Entre las líneas de reflexión para la construcción de un proyecto alternativo de la formación profesional del psicólogo y considerando las nuevas formas de relación social, de racionalidad, de necesidades sociales e individuales y de condiciones del hombre, Herrera Márquez puntea varias ideas a considerar: las modificaciones previstas para la educación superior en el marco del desarrollo nacional y los procesos de globalización; las transformaciones de expectativas de los diversos grupos de edad; la orientación del modelo de desarrollo científico-tecnológico del país y las formas de inserción de la psicología; el desarrollo de la crisis de la subjetividad; la transformación de las organizaciones sociales; las demandas de la sociedad hacia la profesión en sus múltiples dimensiones.

En otra dimensión, resalta la necesidad de incorporar a la disciplina con otros campos de conocimiento y generar categorías conceptuales que vinculen los procesos psicológicos individuales con aquellos de carácter psicosocial; orientar la psicología hacia una perspectiva teórica integral y a introducir los análisis epistemológicos, teóricos, metodológicos y aplicativos; revisar las actuales áreas de formación y, sustituirlas posiblemente por campos problemáticos; promover la formación integral del psicólogo. En suma, se trata de un proyecto global de profesión que asuma la vigilancia

de sus proyectos formativos, con la intención de abandonar la centralidad hacia la transmisión eficiente y fortalecer las capacidades analíticas, de investigación, integración de conocimientos y, finalmente, establecer niveles de síntesis en los ámbitos científico, disciplinar y profesional.

Formación profesional del médico

En la formación de los profesionales de las ciencias médicas se ha puesto especial atención en la metodología de la enseñanza y en los problemas didácticos que se enfrentan, tal como se puede constatar en los diversos foros, congresos, reuniones nacionales e internacionales y en la creación de instancias de formación docente al interior de las instituciones de salud. De ahí que en la formación del personal de la medicina, la innovación ha dado lugar a diferentes experiencias. **García Colorado y Morales López (1993)** analizan la formación de médicos y puntualmente del Plan A-36, puesto en marcha en la UNAM, en la década de los setenta, como respuesta a las exigencias de una sociedad cada vez más extensa, diversa y moderna.

El Plan A-36 surge en el marco de una coyuntura política que posibilitó la generación de este proyecto que, rompiendo con las tradiciones y visiones de la enseñanza de la medicina y de las prácticas profesionales consolidadas, habría de orientarse a la formación de un profesional consciente y al servicio de las grandes mayorías. Se inscribe, junto con otras experiencias innovadoras de la época en diversas universidades (Monterrey, UAM-Xochimilco y ENEP-Zaragoza e Iztacala), en un discurso social que cuestionaba la validez del modelo dominante y propugnaba por un tratamiento modular en la formación y un sistema de niveles de atención, que enfatizaba el contacto primario para manejar los problemas de salud de la sociedad con acciones de carácter preventivo.

El proyecto inicial, desarrollado entre 1972 y 1973, en una zona marginal de Ciudad Netzahualcóyotl, con 36 alumnos y un equipo de profesores, constituyó el antecedente inmediato del Plan A-36 que habría de instaurarse en 1974 con, entre otros, los siguientes propósitos: formar médicos para la práctica general de la medicina, vincular la teoría y la práctica, articular el conocimiento con base en ejes no disciplinares, generar una metodología centrada en el estudiante y generar espacios de formación que favorezcan las experiencias de aprendizaje para las prácticas de la medicina general.

El modelo formativo se organizó en tres niveles, conforme a un esquema de dosificación de los problemas: el acercamiento con la población sana en riesgo de enfermarse, consulta general a los pacientes ambulantes y atención a los enfermos encamados.

Los ejes de articulación de los contenidos incluían, para el primer año, el crecimiento y desarrollo humano, desde la concepción hasta la adolescencia; así como los aparatos y sistemas del cuerpo humano, para el segundo; en tercer año, la patología más frecuente de cada aparato y sistema; y en cuarto año, la patología a nivel hospitalario. Todos los módulos se integraban multidisciplinariamente en seis áreas de contenido: psicológica, biológica, sociológica, epidemiológica, patológica y clínica. Los programas de tercero y cuarto años que operaban en las clínicas de medicina familiar y en hospitales generales se organizaron con base en un programa piloto de clínica desarrollado por varios doctores, el cual enfatizaba, entre otros, los siguientes elementos: participación activa de los estudiantes a través de la discusión de casos clínicos, mesas redonda, seminarios; aprendizaje de la práctica general con base en cuatro ámbitos: pediátrico, gineco-obstétrico, traumatológico y ortopedia y medicina interna; orientación de los contenidos desde una visión integral de la persona, con el apoyo de las ciencias sociales, epidemiología y psicología para el estudio de las diferentes patologías; práctica clínica y trabajo comunitario; las unidades de medicina familiar y los hospitales de zona como espacios de formación y no los hospitales de especialidades.

La propuesta de formación tuvo que venir acompañada de cambios importantes desde el punto de vista académico-administrativo y, por supuesto, de una estructura física que favoreciera el desarrollo del Plan. Para tal efecto, además de las estructuras operacionales que se crearon, se diseñaron cuatro unidades académicas cercanas a un centro de salud y ubicadas en comunidades que demandaban atención, en donde se pudiesen desarrollar las prácticas clínicas y comunitarias. Cada unidad disponía de cuatro aulas-laboratorio con el mobiliario y los recursos necesarios, tales como biblioteca, laboratorio, etc. Sin embargo, la pesada estructura burocrática de la Universidad, obstaculizaba el trabajo, por lo que hubo que configurar un sistema de organización que progresivamente se fue rigidizando. Esta situación, unida a la gran movilidad de quien ocupaba el cargo de coordinador general, de su equipo de trabajo, así como la incorporación de personal académico de nuevo ingreso no conocedor del proyecto, coadyuvó a la burocratización de esta propuesta innovadora, a la fragmentación de las áreas, al aislamiento del personal que participaba y, por tanto, a la ruptura de los canales de comunicación establecidos, que garantizaban el óptimo desarrollo del modelo formativo. En fin, entre los rasgos distintivos de este modelo destacan los siguientes:

- la tutoría como estrategia de acompañamiento del alumno,

- docencia en la clínica,
- relación entre teoría y práctica, y
- trabajo en la comunidad.

Formación profesional de entrenadores

Por vez primera se incorpora, en la temática de la formación profesional, aquella que alude a la correspondiente a entrenadores. Como bien señala la autora, **Wriedt Runne (1995)**, las prácticas deportivas se distinguen de las simples actividades físicas, por una serie de características que, rebasando la rutina metódica, configuran un proceso complejo. Las prácticas deportivas constituyen, de entrada, prácticas humanas que han formado parte de la cultura y de los valores sociales, igual que la política, la educación y el desarrollo tecnocientífico. Las actividades deportivas suponen el respeto a reglas establecidas previamente, pero su rasgo distintivo es que suponen una confrontación entre contrincantes que, sin ser enemigos, compiten.

En las actividades deportivas es posible distinguir tres etapas: la iniciación deportiva, la especialización y el alto rendimiento, por lo que todo entrenamiento implica aspectos vinculados al desarrollo y preparación de las cualidades físicas, técnicas y tácticas, igual que a elementos de corte fisiológico, psicológico y social.

Es recientemente cuando se ha planteado que el desarrollo del deporte no se inscribe únicamente en el ámbito de conocimientos empíricos, sino que reclama conocimientos sistemáticos que integran la teoría y la metodología del entrenamiento, tales como los provenientes de la medicina, la quinesiología, la psicología, la sociología, la didáctica y la filosofía. De ahí que es obligatoria la necesidad de pensar en la formación profesional del personal que se dedica al deporte y, particularmente, del entrenador.

La formación de entrenadores en la UNAM, se inicia –como señala la autora– en 1987, cuando es creado el Centro de Educación Continua de Estudios Superiores del Deporte, a través de un programa que integró conocimiento de teoría y metodología del entrenamiento, así como elementos biomédicos, psicopedagógicos y sociales para las 19 disciplinas deportivas que ahí se cultivan. Organizado en seis semestres y con más de 3,000 horas y casi 300 créditos, el programa, a decir de la autora, no ha alcanzado a responder globalmente a los problemas y demandas del desarrollo deportivo nacional. Entre los problemas no resueltos, destacan los siguientes:

- 1) El programa pretende formar entrenadores de alto rendimiento, cuando en la realidad nacional, la demanda es formar entrenadores para el

desarrollo de prácticas deportivas. Esta limitación hace que la población deportista –usualmente infantil y juvenil– no tenga posibilidades de acceder a entrenadores profesionales.

- 2) Los contenidos de las áreas disciplinares afines son retomados de las carreras profesionales originarias y no adaptados a las especificidades que plantea la práctica deportiva y la formación del entrenador.
- 3) La carga teórica es superior a la de la práctica, en detrimento de la formación de habilidades prácticas que debe poseer todo entrenador.
- 4) La falta de actualidad de muchos de los contenidos, considerando los grandes avances experimentados en medicina del deporte, tecnología deportiva, psicología del deporte, biomecánica, aprendizaje motriz.

A partir de estos problemas, se replanteó el objetivo central del programa: “formación de entrenadores especializados, capaces de enfrentar el entrenamiento de niños y jóvenes, con conocimientos para dar cuerpo a las demandas de la práctica deportiva de alto rendimiento”(1995:73).

La primera cuestión sometida a debate fue: ¿qué es un entrenador? La respuesta privilegiada se concretó de la siguiente forma: “hombre de campo, aquel que acarrea consigo y después deja ir”. El valor de esta noción radica en los elementos de corte subjetivo: la capacidad de acercamiento y conducción y de distanciamiento, aludiendo a la relación entre el entrenador y el atleta. Este es un elemento sustantivo para reorganizar el Programa de Formación de Entrenadores Especializados que ofrece el CECESD.

En cuanto a los contenidos, se requiere una reformulación de las áreas del tronco común y atender las especificidades de las diversas especialidades deportivas. Nuevas temáticas y mayor rigor y pertinencia de conocimientos, así como la práctica del deporte, aparecen como basamento de la reformulación del proyecto.

La reformulación académica del programa va unida a una aspiración de reconocimiento profesional, en el sentido de lograr que la formación de entrenadores alcance, al interior de la Universidad, el nivel de formación profesional, tal como se encuentra legitimado en muchos países del mundo, no sólo a nivel de licenciatura, sino también de posgrado.

Si se considera que el deporte representa un espacio donde además de preguntarnos por sus características propias, se cuestionan otras muchas que tienen que ver con el hombre, su naturaleza y sus cambios, éste constituye un nuevo espacio de investigación sobre el hombre, que es necesario explorar con el concurso de múltiples disciplinas científicas. Dicho de otra forma, tras dejar de ser un servicio que se presta a la comunidad, el deporte

constituye en la actualidad una actividad que vincula la docencia y la investigación en el espacio universitario y sus impactos constituyen una de las mayores fortalezas ante la problemática nacional. De ahí que la intención de hacer de la formación del entrenador una formación profesional se encuentre anclada en la necesidad de investigar y resolver los problemas inherentes.

Formación de comunicadores

La temática de la formación de comunicadores es abordada por **Benassini Félix (1996)** y **Castillo Ochoa y Tapia Fonllem (1997)**.

Benassini Félix reflexiona sobre la formación en comunicación en el marco de los nuevos escenarios de las telecomunicaciones, particularmente porque se ha abordado muy escasamente en México y Latinoamérica. Para la autora, el primer acercamiento a la problemática parte del distanciamiento existente entre dos elementos del binomio telecomunicaciones-formación de comunicadores, cuyas implicaciones han sido analizadas muy superficialmente. En este trabajo se analizan los resultados de una investigación sobre la formación de comunicadores en México y se reflexiona sobre la enseñanza de las telecomunicaciones.

Este trabajo se inscribe en una investigación sobre “Campos profesionales y mercados laborales”, en el que participan la mayoría de los países latinoamericanos, la cual es auspiciada por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, entre otros. En cuanto a esta parte, la investigación se realizó con base en un cuestionario aplicado a 42 instituciones del país que imparten carreras de comunicaciones y afines.

En cuanto a los orígenes de las carreras de comunicación, se reconocen dos líneas: por un lado, se ubica a la carrera de periodismo, creada en la década de los cuarenta en la UNAM, la Universidad Veracruzana y la Escuela de Periodismo Carlos Septién y, por otro, en la década de los sesenta, cuando se funda la licenciatura en Ciencias y técnicas de la información en la UIA. Actualmente más de cien instituciones cuentan con carreras de comunicación debido, entre otros elementos, a la expansión de los sistemas de comunicación y, ante el desarrollo de la educación superior, la posibilidad de captación y ampliación de la matrícula.

Varios tópicos se destacan en este trabajo: currículum de licenciatura, equipamiento institucional, formación y actualización del profesorado.

En cuanto al currículum, la mayoría de las licenciaturas que forman comunicadores comparten objetivos con proyectos curriculares semejantes. Buscan, de manera genérica, formar profesionales para insertarse en

los medios de comunicación, la publicidad y las relaciones públicas. Contrariamente son pocas, las orientadas a los campos de la comunicación organizacional y la promoción, campos más abiertos para la absorción de egresados y, en menor número, las que tienden a preparar profesionales en campos complementarios al de la comunicación, como mercadotecnia, diseño, docencia e investigación.

En los diversos programas de formación se pueden distinguir tres áreas curriculares: en la primera se ubican las materias propias de la comunicación: teoría e investigación de la comunicación; medios como radio, televisión y periodismo; publicidad y relaciones públicas. En la segunda, materias complementarias de origen social, filosófico y literario. En la tercera, las asignaturas que pretenden ofrecer una formación básica para el ejercicio profesional, es decir, aquéllas correspondientes a una orientación específica terminal o especialidad. Cabe destacar que, a pesar de que el mercado de la televisión está prácticamente cerrado, se sigue ofreciendo como un área privilegiada, en lugar de sustituirse por la de video, por ejemplo.

La problemática de la orientación terminal se puede plantear desde dos dimensiones: por un lado, la carencia de áreas que permitan satisfacer las necesidades de las mayorías, tales como las de la salud y de organismos no gubernamentales, entre otras; y, por otro, el hecho de que se insista en formar profesionales para la comunicación y la publicidad, dejando a un lado el campo de las telecomunicaciones, obliga a que esta área sea atendida en los posgrados o bien en el propio mercado productivo. La temática de las telecomunicaciones aparece como una pequeña parte del contenido de alguna asignatura, en el mejor de los casos, de tal suerte que buena parte de los egresados que se insertan al mercado en este ámbito, carecen de elementos teóricos y prácticos para desempeñarse adecuadamente.

Por lo que se refiere a la infraestructura y equipo de las instituciones, éstas enfrentan problemas presupuestales importantes que les impiden contar con equipos suficientes y actualizados para atender las necesidades, lo que habla de un desfase respecto de las condiciones en que se trabaja profesionalmente. Por otro lado, son muy pocas las instituciones que disponen de servicios de internet para uso de profesores y estudiantes (21%). De las 42 instituciones estudiadas, 95% cuenta con estudio de televisión y laboratorio de fotografía, en tanto que sólo una cuarta parte posee estación de radio y menos de la mitad con sala de redacción.

De acuerdo con el equipamiento, la mayoría de las carreras se orienta a la formación de comunicadores, en tanto que 19 privilegian los medios; 15, la comunicación organizacional; 13, la publicidad y 12 corresponden a diversas áreas.

Un problema más es la condición laboral de la planta académica y la falta de actualización. La mayoría de los profesores de la carrera de comunicación, como de muchas otras, se encuentra contratado por asignatura: cerca de tres cuartas parte de los académicos de las diversas instituciones cuenta con este tipo de nombramiento.

Castillo Ochoa y Tapia Fonllem analizan la formación de comunicadores tomando como ejes los siguientes: los retos de las ciencias de la comunicación ante los cambios económicos, sociales y tecnológicos; la situación académica del campo de estas disciplinas; las transformaciones profesionales y las prácticas emergentes.

Los cambios geopolíticos y económicos vividos a nivel mundial han estado acompañados de acelerados avances en el desarrollo de las tecnologías de punta, lo que permite apuntar ciertas ventajas en cuanto a la integración económica. Sin embargo, en el caso de México, cabe destacar los fenómenos relativos a la inversión extranjera, los sectores estratégicos y la rectoría del Estado.

En el ámbito de las comunicaciones, particularmente, se ha presenciado el fenómeno de la apertura al mercado y la desincorporación, generando un gran espacio de luchas por el control, el poder y la hegemonía entre nacionales y extranjeros, con la intención de ampliar su presencia sea en el mercado mexicano o latinoamericano de la comunicación. Resalta como eje el espacio de las comunicaciones satelitales, en donde los escenarios y los actores de la comunicación están modificándose velozmente. Frente a estas tendencias, los profesionales que se despliegan en este sector, están obligados a contar con una formación académica más profesionalizada y competitiva a fin de responder a las expectativas de los empleadores. Por ello, las instituciones de educación superior se ven convocadas a replantear el sentido de su función en torno a la formación de estos profesionales de la comunicación.

Las primeras escuelas de periodismo en el país se fundaron hacia los años cuarenta y hacia los sesenta se les dio la denominación genérica de ciencias de la comunicación. Su crecimiento en el sector público al igual que en el privado ha sido relevante, al igual que la matrícula. El gran desarrollo de las instituciones formadoras de comunicadores no se ha visto acompañado de una consolidación disciplinar y profesional.

Los autores (1996:66) coinciden, junto con otros, en aceptar que las ciencias de la comunicación pasaron de una incipiente fragmentación a una de fragmentación, impactando el campo, la disciplina y la profesión y determinando el campo de la institucionalización académica.

El campo académico de la comunicación en México puede ser incurionado desde los referentes que lo conforman —la institucionalización

formativa y el mercado estudiantil— porque ambos son elementos definitorios del campo. Las condiciones del desarrollo del campo académico, a nivel de desarrollo teórico e investigación no han sido favorables. En materia de legitimación, se destaca que la institucionalización de la formación profesional obedece más a la demanda estudiantil que a los avances epistemológicos y teóricos de las ciencias de la comunicación, tal como se puede constatar con base en los siguientes elementos: las publicaciones tienen un bajo índice y corresponden a las pocas instituciones donde se hace investigación; las plantas académicas se caracterizan por estar conformadas por personal de asignatura, con no buenas condiciones laborales; los perfiles de los académicos son muy heterogéneos.

En cuanto a las tendencias en la formación de comunicadores, los autores reconocen tres para América Latina y México: la de la formación de periodistas, correspondiente a la década de los cincuenta; la del comunicador como intelectual, propio de los años sesenta; y la del comunicólogo como científico social, correspondiente a la década de los setenta. Cada modelo ha postulado un tipo de formación profesional en consonancia con el momento histórico-social y político y de acuerdo con las visiones académicas de las disciplinas de la comunicación, de la profesión y de las prácticas profesionales. Sin embargo, ha prevalecido el modelo de formación profesional que privilegia las demandas dominantes del mercado de los medios de comunicación, ya que éstos han configurado parte del escenario, incluso antes de que se institucionalizara la formación de este profesional.

En la actualidad, el campo profesional no se limita a los medios, aun cuando en los modelos formativos se sigue centrando el currículum hacia este núcleo. Es pertinente reconocer el giro que en materia de prácticas profesionales se está perfilando: la comunicación en las organizaciones, comunicación y cultura, cultura y desarrollo en contextos diversificados, tales como el educativo, de comunicación urbana, difusión del conocimiento científico, comunicación legal, nuevas tecnologías comunicativas, comunicación educacional.

Los retos que enfrenta, en suma, la formación de comunicadores tienen que ver con los nuevos espacios laborales, el desarrollo teórico de estas disciplinas y la reorientación de los currícula en la perspectiva de promover un nuevo perfil profesional del comunicólogo con capacidades para el análisis y la crítica, para manejar los nuevos soportes comunicativos, incursionar en los nuevos ámbitos laborales; con conocimientos y habilidades que le permitan incursionar en las nuevas tecnologías y convertirse en sujetos emprendedores y visionarios.

En suma, las prácticas emergentes actuales reclaman permanentes revisiones, reflexiones y reorientación del proceso formativo.

Formación profesional en ciencias sociales

Ibarra Rosales (1993) hace un análisis sobre la situación de las ciencias sociales y las tendencias que se privilegian en el marco de la formación de los profesionales de estas disciplinas y **Andrade Carreño (1993)**, por su parte, analiza la formación de sociólogos desde una perspectiva histórica.

Ibarra Rosales parte del señalamiento de un conjunto de elementos que configuran un cuadro problemático para el desarrollo y la formación de profesionales en este campo del saber.

Apunta la autora como primer acercamiento a este estado de cosas, la crisis epistemológica de los paradigmas de las ciencias sociales, la que ha venido cuestionando los fundamentos del conocimiento social. Los clásicos paradigmas se han visto rebasados para entender y solucionar la realidad social, aunque sigan siendo válidos para comprender ciertos fenómenos sociales. El positivismo, el funcionalismo, el estructuralismo y el marxismo con sus correspondientes estructuras teóricas resultan obsoletos para explicar, por ejemplo: la globalización, el desarrollo científico-tecnológico, el Estado moderno, los particularismos étnicos, culturales y religiosos, los problemas ecológicos, la guerra, etcétera.

Desde otra mirada, varias escuelas del pensamiento social han cuestionado las visiones macro de la sociedad y el tratamiento universalizante y totalizador de los fenómenos sociales, proponiendo el reconocimiento de la particularidad, la especificidad y la heterogeneidad y la recuperación de la moderna subjetividad.

Las tensiones epistemológicas permiten situar diferentes posturas: los radicales que se manifiestan en pro de los nuevos paradigmas; los que proponen recuperar a los clásicos y articularlos con las problemáticas sociales actuales; los que se manifiestan por integrar diversos modelos de conocimiento según la temática. Igualmente, han surgido nuevas teorías de corte neopositivista, neoestructuralista, neofuncionalista, así como perspectivas filosóficas vinculadas con la fenomenología y la hermenéutica para los análisis sociales.

Las reflexiones sobre la crisis de las ciencias sociales han contribuido al desarrollo y enriquecimiento de las mismas, tanto sobre el objeto y el método, como de las preguntas clave que desarrollan los paradigmas clásicos, abriendo el campo hacia otras tendencias en la investigación social y en la formación de profesionales. En la actualidad las orientaciones se han

diversificado, dando lugar a especializaciones temáticas: estudios de género, rurales, urbanos, procesos electorales, pobreza, zonas fronterizas, etc.

En un segundo apartado, la autora explora el desarrollo de las ciencias sociales en México, planteando como hipótesis que estas disciplinas se han ido configurando a través de determinados proyectos de desarrollo científico, promovidos por las diferentes comunidades académicas. Para tal efecto, propone la siguiente periodización:

1. Etapa de despegue de las ciencias sociales (1930-1950)

Corresponde a la etapa fundacional de las ciencias sociales, es decir, la creación de las bases para conformar las disciplinas sociales como una empresa científica, tal como se constata con los trabajos de filósofos, abogados y ensayistas, así como con la fundación de diversas instituciones de investigación de enseñanza de estas disciplinas.

2. Etapa de institucionalización y profesionalización (1979-1983)

Alude a la consolidación de las disciplinas sociales como empresas científicas, así como a su legitimación social e intelectual. Corresponde a este periodo la diversificación de proyectos de desarrollo científico y de formación profesional, así como la creación de comunidades de cada disciplina social. El despliegue de acciones sistemáticas tendientes a consolidar las ciencias sociales con sus particulares escuelas de pensamiento social se materializaría con la proliferación de organizaciones, discursos, prácticas y acciones orientadas con diversos fines sociales, políticos y éticos.

La autora señala que aquí se pueden ubicar dos grandes programas del desarrollo científico de estas disciplinas: uno de corte instrumental y analítico y, el otro, de carácter reflexivo y crítico del contexto social.

El primero, considerado como hegemónico en el ámbito de la investigación y con poco impacto en la enseñanza, entiende el conocimiento social como instrumento y vehículo de racionalización para comprender y transformar el mundo. Este modelo de conocimiento refiere al estructural-funcionalismo, para lo cual recurre a la reflexión y la investigación sobre el desarrollo, haciendo uso de elementos empíricos que aluden a problemáticas específicas: indígenas, trabajo e industrialización, estratificación social, entre otras. Este programa analítico que retoma la neutralidad de la ciencia, desarrollado por los científicos sociales no logra penetrar profundamente el campo de la enseñanza en las diferentes instituciones que imparten licenciaturas en ciencias sociales, sin embargo, sí puede constatar su débil impacto a través del análisis de las propuestas formativas vigentes en esa época. Así, se tiene que la formación profesional se orientó, por un lado, a la formación de investigadores

empíricos para formar cuadros capaces de elaborar diagnósticos de los problemas nacionales y, por otro, a la formación de planeadores con una sólida preparación en el análisis y manejo de la información; igualmente se formaron analistas con conocimientos de estadística probabilística.

El segundo programa rescata la mirada de la ciencia social, como ciencia reflexiva y crítica, bajo el supuesto de que el conocimiento social debe comprender y analizar la realidad social para ofrecer respuestas creativas a los problemas. Postula la imposibilidad de separar la ideología de la ciencia, cuestionando la lógica estructural-funcionalista y su cientificidad; trabajó con el enfoque dependientista para evidenciar las diferencias económicas, sociales y culturales. En el ámbito de la enseñanza y la investigación legitimó el enfoque marxista y las temáticas propias al mismo, tales como la marginación, el campesinado, el desempleo, etc., contribuyendo de manera importante al debate teórico, pero descuidando la formación práctica del futuro profesional.

Los dos programas, sin embargo, favorecieron el enriquecimiento y la profesionalización de las ciencias sociales, así como el acercamiento a la realidad social para dar respuesta a los problemas de la época.

3. Etapa de crisis y reorganización de las ciencias sociales

Este último periodo, que se agudiza en la década de los ochenta, se identifica por la desintegración de los programas de desarrollo científico, la desvinculación con la realidad social y, finalmente, la fragmentación de las comunidades académicas. Integra diferentes y complejas problemáticas tales como la detención de los procesos de institucionalización y profesionalización de las disciplinas, la ausencia de programas de desarrollo científico y la negligencia de las instituciones que cultivan la enseñanza de estas ciencias.

No es sino hasta finales de los ochenta cuando se inicia el análisis de estas problemáticas en diferentes foros y espacios institucionales con la intención de buscar alternativas de desarrollo y el panorama de las ciencias sociales tiende a transformarse, sin embargo, a la fecha, no es posible ubicar proyectos de desarrollo científico para las ciencias sociales.

En el último apartado, Ibarra Rosales analiza algunas de las tendencias que en la formación profesional se perfilan en la actualidad. Destaca la autora que una de las perspectivas de la formación tiende a orientarse a la solución técnica de problemas sociales específicos, en virtud de que este enfoque ha dominado en los últimos tiempos en el campo de la investigación. Otra línea en la formación profesional, está privilegiando la formación sobre el estudio de los nuevos fenómenos y problemáticas sociales, culturales y políticas. Otra más, posiblemente emergente, apuesta a considerar la nueva

división del trabajo, rebasando los límites disciplinarios y apuntando hacia la conformación de nuevos campos del conocimiento.

En fin, la autora concluye resaltando que la problemática de la formación profesional en ciencias sociales se encuentra estrechamente anclada en los paradigmas que alimentan la investigación en el campo, porque éstos impactan fuertemente en la formación conceptual y metodológica que se recrea en los espacios institucionales de la enseñanza de estas disciplinas.

En este mismo campo de la formación de profesionales de las ciencias sociales, se ubica el trabajo de **Andrade Carreño (1993)**, quien efectúa una caracterización histórica de la formación profesional del sociólogo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM para evidenciar cómo las tradiciones intelectuales y las condiciones institucionales influyen en el desarrollo de la sociología y en los programas de formación. El autor presenta una periodización conformada por seis momentos:

1) El punto de partida

Es en 1953, cuando es creada la Facultad de Ciencias Políticas, por acuerdo de la propia UNAM y de instancias gubernamentales, con el objeto de formar al científico social en los ámbitos de las relaciones internacionales, periodismo profesional y la acción gubernamental, es decir, se trataba de un profesional muy ligado a los intereses del Estado. Cuatro carreras intentaban responder a este requerimiento a partir de una formación común en dos años y otra especializada para cada carrera –ciencias sociales, periodismo, ciencias políticas y ciencias diplomáticas– además de un diplomado en carrera consular.

Las perspectivas intelectuales de la época se encontraban fuertemente vinculadas con el proceso de consolidación del Estado posrevolucionario, que acogió el funcionalismo estadounidense y el cientificismo positivista y pugnó por una sociología mexicana más interesada por los problemas del desarrollo y los conflictos de clases. Las temáticas privilegiadas fueron: la pobreza, la marginación, identidad cultural nacional, políticas del Estado, el crecimiento económico y la industrialización del país.

2) La profesionalización de la formación de sociólogos: del cientificismo al proyecto académico

La reorientación del modelo formativo se concretó a través de diversas reformas al plan de estudios, como producto de la influencia del contexto social y de la dinámica institucional. Los cambios efectuados pretendían

atender a la necesidad de hacer más funcionales las carreras de acuerdo con la realidad nacional, para lo cual se consideró que el estudiante tendría que confrontarse directamente con los problemas reales del campo de trabajo.

La finalidad, igual que lo apuntaba Ibarra Rosales, consistía en formar al científico social sólido, en el marco de la superación del cientificismo y de la oposición al modelo funcionalista, para impulsar una nueva orientación: la del intelectual crítico. Este proyecto contó con un entorno institucional universitario que integraba las mejores condiciones para impulsar el desarrollo de la planta académica y el compromiso de ésta con la investigación y la docencia, de tal suerte que los estudiantes tenían la oportunidad de acercarse a las tareas investigativas, así como a las reflexiones de los intelectuales nacionales e internacionales. La reforma académica de los sesenta logró la formación de una generación de científicos sociales, con sólida formación académica, a la vez que constituyó una planta académica altamente profesionalizada.

3) La adopción de una tradición intelectual: la sociología crítica

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se erigió durante veinte años como la única escuela pública que formaba especialistas en este campo, conformando una identidad teórica que transitó de la crítica al cientificismo y el funcionalismo, a la ruptura con el pensamiento antropológico e indigenista hasta llegar, primero, a la apropiación del pensamiento sociológico europeo y, posteriormente, el latinoamericano, recreando la denominada sociología crítica. En este marco, el debate metodológico ocupó uno de los sitios estelares, superando el reduccionismo de las técnicas para dar lugar a los cuestionamientos teóricos, a los conceptos y las categorías. La adopción del marxismo condujo a relevar nuevas temáticas para la investigación y a la revisión teórica de la propia ciencia social y de la práctica científica.

4) El plan de estudios de 1976: radicalización de la sociología crítica

La reforma de la década de los setenta se inscribió en una situación muy distinta a la de las modificaciones anteriores: por un lado, los conflictos sociales del país que impactaban fuertemente en la Facultad y, por otro, el crecimiento desmedido de la matrícula y de la planta académica improvisada. Las experiencias de la izquierda latinoamericana, unidas al debate del “socialismo real” fertilizaron el ambiente intelectual pero, a la vez, contribuyeron a la radicalización del discurso crítico y al desprecio de los plantea-

mientos conservaduristas. Por ello, el plan de estudios promovía el compromiso con los sectores marginales y más desfavorecidos y se estructura con base en una etapa de formación específica para cada carrera y un conjunto de materias optativas, como especialización disciplinaria. En el caso de la formación del sociólogo, se adoptó un modelo anclado en el marxismo, como un científico socialmente comprometido con determinados sectores marginados y con la transformación de la realidad social.

5) Resistencia del modelo formativo: las reformas postergadas

A pesar de las deficiencias, de la pérdida de actualidad y de las críticas del modelo formativo de 1976, enmarcado en la sociología crítica, éste habría de prolongarse durante dieciocho años. Hacia los ochenta, la Facultad vivía una situación de crisis, expresada a través de varias características: la centralidad del debate sobre el estado de las ciencias sociales, entendida como crisis de los paradigmas teórico-metodológicos; el escepticismo sobre los alcances de los principales enfoques teóricos, como producto del debate epistemológico en la racionalidad científica, en general, y en la filosofía de las ciencias sociales, en particular; el cuestionamiento del funcionalismo y el marxismo; la falta de consenso sobre la práctica científica. A esto habría de agregarse la situación de la Facultad y de la Universidad y la incongruencia del proyecto formativo y las demandas específicas del contexto social.

La evidencia de la necesidad de elevar el nivel académico condujo a un esfuerzo colectivo que culminó, sin modificar la estructura académica básica del modelo, en la actualización de la formación teórica y metodológica, incorporando diversas perspectivas sociológicas, elementos de formación técnica y una pluralidad ideológica. Aun cuando las modificaciones sustantivas se introdujeron en los programas, la planta académica fue insuficiente, por un lado y, por otro, la generación improvisada de profesores, incorporada en la década anterior, el plan emergente operó muy parcialmente, relegando la reforma integral de la Facultad hasta la década de los noventa.

6) El proceso de reforma: condiciones y posibilidades

La convergencia de esfuerzos e intereses académico-políticos de estudiantes, profesores y autoridades en la administración de Leal y Fernández habrían de posibilitar la reforma de los noventa, a pesar de la fragmentación de la comunidad académica, el deterioro de las condiciones y la au-

sencia de consenso sobre la formación profesional. Desde otra perspectiva, la polarización política e ideológica fue atemperada, generando un escenario propicio para la discusión sobre las posibilidades de desarrollo de la sociedad contemporánea y la confrontación teórica entre los propagadores de perspectivas holistas y los enfoques reduccionistas dieron cabida al desarrollo de orientaciones de convergencia de los aportes de perspectivas teórico-metodológicas más sólidas, con modos de reflexión más abiertos y flexibles.

Formación profesional de biólogos

Islas Graciano (1993), analiza la formación del biólogo a partir del análisis de tres elementos: la disciplina de la biología, el surgimiento de la carrera y la formación profesional, de los cuales abordaremos los dos últimos, por ser los relevantes para la temática que nos ocupa.

El origen de la Facultad de Ciencias de la UNAM se remonta hacia 1910, cuando son fundadas la Escuela de Altos Estudios y la propia Universidad, en virtud de que la primera quedó organizada en tres áreas: humanidades, ciencias exactas y naturales y ciencias sociales, jurídicas y penales, con la función de formar profesores para secundaria, preparatoria y profesional.

La Escuela de Altos Estudios instauró, desde su creación, los cursos que darían origen a los estudios de las ciencias biológicas, al crear como cátedras fundacionales la de zoología y botánica, a cargo de profesores extranjeros. Con el paso de los años, se fueron incluyendo nuevos cursos, tales como los de morfología general y sistemática, fisiología, botánica geográfica, paleobotánica, botánica industrial, médica y farmacéutica, zoología general, biología y embriologías generales y anatomía comparada, química, histología, etc. Hacia 1929, se funda el Instituto de Biología y se reorganizan los programas de estudio para la obtención de los grados de maestría y doctorado en ciencias en el Departamento de Biología de la Facultad; sin embargo, hacia 1938, se separa el sector científico de la ya Facultad de Filosofía y Letras y se constituye la Facultad de Ciencias con cuatro carreras, entre las que se encuentra biología.

Los diferentes modelos de formación del biólogo en la Facultad de Ciencias retomaron las mismas líneas de la Facultad de Filosofía y Letras, botánica y zoología. Tres han sido las reformulaciones más importantes del plan de estudios, las cuales se han operado con el objeto de cambiar los contenidos de los programas y adicionar asignaturas con la intención de mejorar la formación del biólogo para la investigación y de formar docentes para la enseñanza media y superior. Sin embargo –puntualiza la autora–

uno de los problemas centrales que ha conducido a un proceso de reflexión y cuestionamiento es: ¿cómo formar al científico de la biología? No es a través de mecanismos informativos y repetitivos, sino a partir de actitudes de crítica metódica que vinculan la creación y la comunicación y esto solamente puede generarse incorporando a los estudiantes en los escenarios de investigación. La justificación de este planteamiento se ubica en la naturaleza experimental de la disciplina, en tanto que aquí no se privilegia una visión de la ciencia como producto, sino como proceso de construcción de conocimientos.

La formación profesional del biólogo no se generó a partir de una demanda social –como sucedió en muchos otros ámbitos– en virtud de que el estudio de los seres vivos era desarrollado por los naturalistas de manera informal; sin embargo, los cuestionamientos sobre este objeto de conocimiento condujeron a que un grupo de interesados se fuese dedicando profesionalmente a la investigación de los seres vivos en aquellos otros campos que no cubrían las profesiones existentes.

En la formación profesional del biólogo se trabaja desde lo que clásicamente se ha denominado investigación básica y aplicada, clasificación que –apunta la autora– es totalmente artificial, en virtud de que ambas se encuentran estrechamente vinculadas, ya que sin los elementos explicativos de los fenómenos o procesos que realizan los seres vivos es imposible adoptar y crear técnicas y tecnologías que permitan abordar y resolver los problemas relevantes desde el punto de vista social, tales como producción de insulina o transplantes de órganos.

A pesar de la reducida matrícula que ha registrado la carrera de manera general, puede afirmarse que hoy en día, el profesional de la biología tiene un mayor mercado laboral, gracias, entre otras cosas, a la creación de diferentes instituciones de investigación promovidas por CONACYT, a la demanda de personal de la Subsecretaría de Pesca y del Departamento de Recursos Naturales Renovables y a la generalización de la enseñanza media básica y media superior, en cuanto al personal docente.

Formación profesional de ingenieros

Morfin Otero (1998), analiza la formación de ingenieros en el ITESO, relevando, por un lado, el contexto mundial y, por otro, el desarrollo de la ciencia y la tecnología mexicanas.

El autor inicia apuntando que los escenarios emergentes en el contexto mundial han impactado el ejercicio de las profesiones en todos los ámbitos y, particularmente, el de la ingeniería, entre otras cosas, debido al cambio de

las relaciones de los sujetos con el mundo en casi todos los aspectos de la vida profesional. Aquí inscribe la globalización, la organización, la informática y la noción de verdad. En cuanto a la globalización, remite no sólo a la de carácter económico, sino también informático; en materia de organización subraya la necesidad del esfuerzo que, sobre todo los países en desarrollo, deben generar para redefinir sus sistemas organizacionales, desde una perspectiva más sistemática de los procesos; en cuanto a las tecnologías de información y comunicación, acentúa el cambio vivido por los sujetos y, con respecto al saber, insiste en que éste, como “saber absoluto”, ha perdido su primacía en la conciencia de las personas, para dar lugar a verdades parciales.

En este horizonte, se sitúa el ITESO y su proyecto de formación de ingenieros. Como Universidad constituye “el espacio para vivir la tensión que produce la necesidad de la crítica formal y seria, y la apuesta por la capacidad de integración y de impulso de lo realmente existente hacia lo utópicamente necesario”. Considera que por sus características, el ITESO puede responder satisfactoriamente a las necesidades de la sociedad y que justamente en esta mirada se sitúa su propuesta formativa. Se trata —dice el autor— no sólo de incrementar el nivel académico de los estudiantes, sino también de favorecer su formación valoral, a la cual atribuye un papel decisivo en la formación de ingenieros, en cuanto a los fines y el sentido de sus actividades profesionales.

La propuesta de formación de ingenieros se desarrolla con base en seis elementos: visiones del mundo, metodología, información, aprender a trabajar, valorar y oferta educativa.

Sobre las visiones del mundo, Morfín Otero inscribe el sustrato cognoscitivo de la ingeniería en la física, señalando que su lenguaje es el matemático. Con la primera, se pretende dotar al ingeniero de una visión causal del mundo, de las interacciones entre los sistemas de los objetos, mientras que con las matemáticas, se le forma en la abstracción y modelamiento para esas interacciones, entre otras cosas. En tanto que la ingeniería se pregunta por el cómo de las cosas, su respuesta se genera a partir de la creación de procesos sistemáticos y artefactos tecnológicos para la transformación de la energía, procesos, sistemas o estructuras. La práctica de la ingeniería no es una práctica neutral, porque aquí es relevante el cómo hacer las cosas y, por ello, la formación del ingeniero debe incluir diversas formas de entender el mundo.

La lógica de la práctica profesional del ingeniero se basa en el diseño y desarrollo de proyectos que pretenden crear o mejorar algún sistema. Un proyecto necesita, desde el punto de vista metodológico, de requerimientos

diversos, entre los que destacan: la operación del producto tecnológico y las consecuencias de su puesta en operación. De ahí que la formación metodológica, debe acompañar todo el proceso formativo del ingeniero, junto con el control estadístico de procesos. En este sentido, la propuesta curricular para la formación profesional de ingenieros, tendría que ser modificada sustancialmente para poder ser organizada con base en la lógica metodológica, es decir, la lógica de proyectos.

En materia de información, el autor subraya que es necesario reflexionar sobre las características deseables del ingeniero respecto al manejo de las fuentes de información clásicas y las relativas a las nuevas tecnologías, es decir, la formación universitaria debería tender a preparar al egresado para localizar y evaluar las diferentes fuentes y a producir conocimiento. De aceptar este planteamiento, se cuestionaría la clásica visión que concibe al profesor como fuente de información.

Otro elemento relevante en la formación de ingenieros es aquél que debe visualizarse transversalmente a lo largo del currículum de ingeniería: el trabajo en equipo. En la vida profesional actual, nadie trabaja solo, por tanto, el ingeniero debe aprender a trabajar en un ambiente de cooperación, donde cada uno de los miembros del equipo asuma su responsabilidad, con la conciencia de participar en el logro de un objetivo común que sólo puede ser alcanzado con y por el esfuerzo de todos. Si la idea es considerar la posibilidad de empatar la naturaleza de la práctica profesional del ingeniero con el proyecto formativo, también resulta pertinente que en éste el estudiante inicie su familiarización con las situaciones reales de trabajo. El futuro ingeniero tiene que entender las organizaciones y debe trabajar en y con ellas, en tanto que las prácticas profesionales se encuentran muy vinculadas con aspectos de corte administrativo.

La ingeniería, como cualquiera otra profesión, no se ejerce “neutralmente”, es decir, no hay prácticas profesionales al margen de valores, porque éstas se despliegan por sujetos dotados de una intencionalidad y, en el caso de la ingeniería, sus productos impactan de alguna manera la vida de los diferentes grupos sociales. Es, en consecuencia, importante aceptar el sentido, la trascendencia y las consecuencias del ejercicio profesional sin perder de vista la mirada del individuo en lo particular y de la comunidad.

Los clásicos currícula rígidos y fuertemente estructurados, con los que ha operado el ITESO durante más de cuarenta años, al igual que muchas otras universidades del país, deben ser analizados profundamente de cara a los nuevos escenarios para atender las nuevas necesidades surgidas del contexto específico del trabajo. Uno de los elementos a considerar en las

propuestas curriculares actuales es la flexibilidad, referida tanto a la formación básica común, como a las posibilidades de formación en competencias específicas.

Por último, el perfil del profesor que actualmente se requiere es el de un académico generador de conocimiento y de oportunidades de aprendizaje y reflexión

Formación profesional de odontólogos

Aguilar Marcos (1992), en unas breves reflexiones analiza la formación de odontólogos en la UAM y de otras universidades, tales como la Autónoma de San Luis Potosí, la Intercontinental y la de la UNITEC, a partir de la constatación de que en el currículum del Colegio de Odontología de Colombia, se incluyen cursos de apreciación del arte y de la música, visión geohistórica de Colombia, novela Latinoamérica, ética y legislación profesional –entre otros– que aparentemente nada tienen que ver con la práctica profesional de este profesional.

El autor señala que a pesar de que en la UAM se estipula que la formación no debe orientarse hacia la línea clínico-biologicista, la realidad evidencia otra cosa. Lamentablemente, los esfuerzos desplegados por orientar al estudiante hacia la vertiente humanística son todavía insuficientes. Aun no se ha logrado que el espacio formativo signifique un reencuentro del estudiante y el profesor con la cultura en un sentido amplio, y no sólo en el campo específico de la profesión. La aspiración es modificar la óptica de la formación profesional, rebasando la centralidad en lo clínico-biológico y en sus correspondientes aspiraciones positivistas, para darle un lugar privilegiado al “hombre como hombre, con sus interacciones siempre dinámicas con el mundo; donde él nazca momento a momento en la búsqueda de la realización de sí mismo en la experiencia de los hechos fundamentales de su existencia humana” (1992:33).

Si bien es cierto que en el currículum la formación se estructura a partir de los saberes específicos de la profesión, también lo es que se han descuidado aspectos sustantivos del hombre, del estudiante, del futuro profesional: es necesario promover un estado de felicidad que se manifiesta en la vitalidad que penetra todos nuestros esfuerzos para comprender a los otros e identificarnos con ellos, debido a que la felicidad es el resultado de la experiencia de la vida productiva, pero también de las potencias del amor y la razón que nos vinculan con el mundo.

La centralidad de la formación de odontólogos en lo biológico y lo clínico puede ser leída como una posición individualista y egoísta, que está

muy lejos de lograr la integración con lo más profundo de la realidad, con el descubrimiento de nuestro yo y de nuestra identidad con los otros, así como en la constatación de nuestras diferencias.

La energía vital tiene cabida en el marco de la relación productiva con el mundo y con nosotros mismos. Tal parece que en los modelos formativos de odontólogos de las universidades revisadas, se intenta: separar el trabajo de la fantasía creadora, el juego y la cultura espiritualmente humanística; abrir el campo odontológico a los estudiantes a través de esquemas de sumisión y acriticos; gobernar al alumno y al docente a partir de los contenidos, los cuales les dictan muchas de sus conductas y disposiciones; arrastrar, inconscientemente a los actores –académicos y estudiantes– por fuerzas independientes a ellos; sabotear las particularidades de los sujetos; convertir al profesional de la odontología en dócil servidor de la endodoncia y periodoncia; capacitar autómatas que se adapten a lo enloquecido del hacer con una conducta bien disciplinada, dictada por la normatividad del “deber hacer” todo lo que el mundo hace, sin cuestionamiento, sin preguntas, sin reflexión. Se trata –puntualiza el autor– de un proceso de conformización que otorga seguridad al docente, igual que al aprendiz, pero que pierde el Yo, que pierde al sujeto, a través del consumo de símbolos que no son propios de nuestra historia integral como seres humanos, a través de la administración de cosas (amalgamas, forceps, pacientes, alumnos, compañeros) en el aula o en la clínica de un modo impersonal, sin compromiso y justificación. Lo humano se encuentra envuelto en un juego de rutina para perderlo en los artilugios de la vida, transformando una de las actividades más excelsas en un simple ambiente humano artificial, como de plástico, en donde la formación de características individualistas, antagonistas y saboteadoras, amordazan cualquier intento de grito individual o grupal.

En autor concluye señalando que en la indiferencia y ausencia de sustentación humana y social de los modelos curriculares se puede muy bien observar la posición ideológica que demarca lo estacionario e involucionista del conservadurismo.

Formación profesional de técnicos

La formación en el área tecnológica también ha ocupado a los académicos. Destacan los trabajos de **Murguía Espitia (1995)** y **Ruiz Larragivel (1996)**.

En este caso, **Ruiz Larragivel (1996)** analiza la formación de recursos humanos para la producción, es decir, en el campo de la educación superior tecnológica, para lo cual parte del reconocimiento de que esta modalidad

educativa comparte los rasgos de crecimiento, diferenciación y diversificación, propios del sistema universitario latinoamericano y mexicano, aun cuando la especificidad de la primera radica en su preocupación por atender las necesidades del sector productivo.

La autora advierte que la diversidad de instituciones tecnológicas influye en el desarrollo funcional del sector en lo relativo al mercado laboral y la atención a la demanda estudiantil. Su trabajo se encuentra conformado por dos tópicos: el primero, referente al desarrollo estructural del sistema tecnológico y, el segundo, relativo a los retos y tendencias en torno a la formación de profesionales en las áreas ingenieriles y técnicas.

Respecto del primer aspecto, se subraya que la educación tecnológica al tener como objetivo prioritario la formación de recursos humanos para la producción de bienes y servicios, ocupa un lugar estratégico en el crecimiento económico del país y, por tanto, es manejada como un asunto de política pública. Esto es lo que permite entender el control central, que por parte del Estado, se despliega en este ámbito a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, dependencia a cargo de la definición e instrumentación de políticas y programas educativos que abarcan diferentes niveles de la educación postsecundaria. Por otro lado, la educación tecnológica nació y continúa dirigiéndose prioritariamente a los sectores mayoritarios de la población, es decir, el alumnado se ha conformado por sectores medios bajos, por lo que las instituciones que participan en el sistema no gozan frecuentemente de un gran prestigio y reconocimiento social, sino justamente son apreciadas como de mediana calidad en el marco de todo el sistema de educación media superior y superior.

Con base en el análisis del crecimiento y la diversificación de las instituciones tecnológicas se puede constatar la expansión y, posiblemente, consolidación del sistema que incluye (1996: 18-20):

- 1) Bachilleratos tecnológicos, ofrecidos como formación bivalente con la intención de que quienes así lo decidan puedan incorporarse de inmediato al sector productivo, o en su caso, acceder a la educación superior.
- 2) Formaciones profesionales cortas, implantadas en 1991, al crearse en diferentes regiones del país las denominadas Universidades Tecnológicas con el fin de proporcionar una formación intensiva de técnicos superiores en ámbitos vinculados con el sector productivo del entorno específico y cuya duración es de dos años, posteriores a la enseñanza media superior.

- 3) Formaciones profesionales de licenciatura y posgrado, en donde destaca el Instituto Politécnico Nacional, como institución pionera, creada desde 1937, con vocación tecnológica desde su fundación. Igualmente, en este rubro se inscribe la red de institutos tecnológicos, creada durante la década de los setenta con el objeto de regionalizar la oferta educativa de licenciaturas tecnológicas en las principales ciudades del país. En este rubro habrá que incorporar, igualmente, a las instituciones privadas que atienden a una minoría selecta, usualmente destinada a ocupar puestos gerenciales o directivos dentro del sector empresarial.

La situación actual de la oferta tecnológica da cuenta de un sistema conformado por una variedad de escuelas, modalidades, niveles carreras y controles administrativos que pretenden satisfacer tanto las expectativas de profesionalización de la demanda educativa, como las necesidades de formación de profesionistas de acuerdo con las funciones y puestos ocupacionales existentes en el sector productivo.

Estas dos dimensiones permiten entender la actual diferenciación institucional del sistema tecnológico, cuya configuración se genera a partir de la interacción de factores de índole social, educativa y laboral. La diferenciación del sistema, también ha conducido a su propia segmentación, igual que ha contribuido a la segmentación del sistema de educación superior en lo general, lo que significa que determinadas fracciones de alumnos tienden a ocupar determinadas posiciones en segmentos particulares de la estructura ocupacional. Es decir, que existe una lógica de interacción entre el mercado estudiantil, la imagen institucional y su ubicación regional, y el mercado laboral.

En cuanto a la segunda parte, relativa a la formación de los profesionales de este sector, la autora puntualiza que frente a la globalización de las economías, la apertura comercial y la competitividad, la industria nacional ha tenido que modernizar sus procesos productivos, demandando, en consecuencia, nuevas exigencias en la formación de recursos humanos, es decir, nuevos perfiles de profesionales.

Los requerimientos actuales en cuanto a la formación de ingenieros y técnicos para su desempeño en el sector empresarial han sido consensuados con base en diversos trabajos, estudios e investigaciones –a decir de la autora– y son básicamente tres:

- 1) Una formación generalista, basada en el manejo de las ciencias básicas comunes a todas las áreas tecnológicas y su aplicación, igualmente generalizada, para cualquier campo de la actividad productiva, contraria-

mente a las formaciones superespecializadas en las diversas esferas de este sector que se estuvieron configurando desde décadas pasadas.

- 2) Un conjunto de rasgos de personalidad y capacidades: de liderazgo, para relacionarse con los otros, para trabajar en equipo, para aprender por su cuenta, para crear, indagar, para comunicarse, para resolver problemas, enfrentarse a situaciones complejas, etc.
- 3) Un perfil actitudinal enmarcado en las visiones y acciones emprendedoras para todos los niveles de la jerarquía empresarial, aunque básicamente para mandos medios y altos, en los rubros de producción, comercialización y gestión.

Por su parte, la estructura empresarial, también se encuentra sometida en un proceso de recomposición organizativa y de gestión desde la lógica de una función empresarial distinta, ahora centrada en los recursos humanos y en la conformación de una nueva cultura empresarial, en donde los rasgos prioritarios son el control de la calidad, la productividad y la competitividad. En suma, el proceso de reconfiguración de la empresa se encuentra totalmente articulado a las transformaciones de las estructuras ocupacionales.

La formación tecnológica enfrenta, en el marco de este estado de cosas, varios retos para las instituciones educativas formadoras de estos profesionales:

- 1) La mayor vinculación con el sector productivo, considerada como eje articulador de la planeación académica institucional, en general.
- 2) La reformulación de currícula y programas de estudio, tanto como una nueva visión de la docencia, más centrada en el aprendizaje de procesos, de adquisición de habilidades, capacidades y actitudes, que en la adquisición y acumulación de conocimientos.
- 3) La institucionalización de la orientación vocacional y profesional en los niveles precedentes a la educación media superior para, por lo menos, disminuir las tasas de abandono y cambio de opción en el nivel de bachillerato y en licenciatura.
- 4) La consideración de la adquisición de habilidades básicas, trabajadas transversalmente en todas las asignaturas y todos los currícula para mejorar la versatilidad en el desempeño laboral.

Frente a la tendencia de funcionalizar la formación tecnológica de acuerdo con las necesidades del mercado productivo, tan fuertemente instaurada y

defendida por algunos teóricos y tomadores de decisiones, aparece, en contraposición, una concepción de formación fuertemente anclada en el desarrollo de capacidades y habilidades genéricas.

El ejemplo más reciente, promovido por el Estado, es el caso de las universidades tecnológicas (UT), en las que su currículum mantiene de manera integrada contenidos y prácticas tendientes al desarrollo de habilidades del pensamiento, de comunicación, de relaciones, entre otras. Además, el sistema de institutos tecnológicos, a partir de la reforma de 1993, decidió suprimir las cincuenta y cinco opciones de licenciatura, altamente especializadas e implantar un esquema de solamente dieciocho carreras en donde se privilegia la formación básica y general.

Se puede apreciar, en fin, que las políticas de formación en el sistema de educación tecnológica han permitido la reestructuración curricular privilegiando la integración de contenidos y el desarrollo de procesos y habilidades, al igual que un conjunto de valores vinculados con la cultura empresarial actual.

Munguía Espitia (1995) analiza, en un texto conformado por tres trabajos, la formación profesional extraescolar y la educación técnica mexicanas, cuestionando el sendero, que desde las políticas educativas, ha sido configurado en este ámbito a través de las instituciones que en el devenir histórico fueron habilitándose para formar técnicos en el país.

En la primera parte, periodiza el camino seguido por la educación técnica desde la Colonia hasta el final del desarrollo estabilizador de la década de los ochenta. Inicia con el señalamiento relativo a que en la época de la Colonia, sólo la minería destacó como sector que demandaba la preparación de cuadros locales, lo que condujo a la creación de la Escuela de Minería hacia 1783, como primera instancia con la que despunta la institucionalización de la enseñanza técnica en México. Revisa por periodos –la gestación de la sociedad liberal, el Estado liberal, el posrevolucionario y el contemporáneo– la creación y desarrollo de establecimientos destinados a la formación de recursos humanos para el aparato productivo, en consonancia con el desarrollo de la economía mexicana (1995:9-30).

Con base en el periodo que va de los setenta a los ochenta, el autor examina lo que configura como las tres modalidades de formación de recursos humanos en este sector: la educación técnica, la formación profesional extraescolar y la de carácter social, a partir de las cuales cuestiona profundamente las premisas con las que el Estado ha promovido y adecuado a las necesidades de producción, la capacitación laboral, diversificando modalidades y grados de escolaridad formal o programas de formación extraescolar.

La educación técnica constituye la instancia de adecuación de los conocimientos y habilidades a las demandas de estructura ocupacional, inscribiéndose en el sistema educativo. En el ciclo medio básico, se ubica a la secundaria técnica con sus diferentes vertientes, con las cuales se capacita a los alumnos para incorporarse al mercado productivo. Sus egresados pueden acceder a la educación media superior. En este mismo nivel, se sitúa la educación técnica terminal con una duración menor a un año, con la finalidad de capacitar a los obreros especializados que habrían de incorporarse al proceso productivo. Es el caso de los Centros de Capacitación para el trabajo agropecuario o industrial, cuya capacitación tiene exclusivamente un valor ocupacional.

En el ciclo medio superior, inscribe el bachillerato tecnológico que prepara técnicos calificados, quienes a su vez pueden continuar con el ciclo superior: los centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), los de Ciencia y Tecnología del Mar (CECyTEM) y los CECIT que dependen del IPN en el Distrito Federal. También conforman parte de la red de media superior técnica, los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), el CERETI, el Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA), la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnico (Conalep).

La formación profesional es conceptualizada como la instancia especializada en diversas formas de rápida capacitación, recalcificación, especialización o habilitación para la adquisición de habilidades y conocimiento en mundo productivo. Se inscriben aquí dos modalidades: la correspondiente al sistema empresarial y aquella promovida por diversos sectores de la sociedad.

En cuanto al sistema extraescolar de capacitación y adiestramiento en el trabajo, a partir de 1978, con la reforma recogida en el artículo 153 de la Ley Federal del Trabajo, se establece el derecho de los trabajadores a recibir capacitación y adiestramiento de su empleador, lo que condujo a la creación de diversos órganos que vigilaran las acciones de capacitación, tales como la Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento y el Servicio Nacional del Empleo y Capacitación y Adiestramiento, con el objeto de articular las diversas acciones especializadas en torno a la formación profesional; sin embargo desde los años sesenta comenzó a gestarse una red de instituciones privadas orientadas a la formación de recursos humanos.

En cuanto al sector social de formación de recursos humanos, destacan las acciones de capacitación destinadas usualmente a trabajadores

autoempleados que no tienen acceso a la educación técnica formal como tampoco a las actividades empresariales de capacitación. En este grupo se adscriben diversos programas del IMSS, así como de muchas asociaciones privadas, cívicas, gubernamentales, que frecuentemente también prestan servicios asistenciales (pp. 31-42).

En otro apartado, Munguía Espitia hace una crítica al modelo dominante que privilegia la relación entre calificación laboral (institucional y extraescolar) y ocupación, con base en la teoría sociopolítica de la educación dividido en dos líneas argumentativas: el mercado de trabajo como eje de análisis de las relaciones entre la educación, la formación y el sistema productivo y, la segunda, la teoría del mercado de trabajo y la calificación en la sociedad capitalista.

Después de analizar los orígenes del mercado de trabajo, el autor efectúa una caracterización de éste: la ruptura entre productores y medios de producción; la monopolización de los medios de producción por parte de la burguesía; la aparición de otra clase social que vende su fuerza laboral. En el modo de producción capitalista, las relaciones sociales de producción determinan la organización, la división del trabajo, las finalidades productivas, así como la distribución del producto en la sociedad. Tres formas diferentes de organización de la producción capitalista pueden identificarse: el control directo, desplegado por los propietarios o un pequeño grupo de supervisores; el control técnico, diseñado intencionalmente a través de la maquinaria que dirigía el proceso de trabajo y pautaba los ritmos de producción, fragmentando las actividades de los trabajadores; el control burocrático, alusivo al sometimiento de trabajadores técnicos y administrativos.

La separación entre trabajo manual e intelectual, la especificación de perfiles para las diversas tareas así como la fragmentación y simplificación de las actividades son algunos de los resultados del establecimiento del control por parte del capital. La calificación laboral (formal y extraescolar) ha legitimado el proceso de selección y de asignación diferencial de salarios de acuerdo con las habilidades amparadas en las estrategias de acreditación y ocupa cada vez un papel más importante en la selección y exclusión de trabajadores (1995:61-63).

Con base en la teoría de la segmentación del mercado de trabajo, el autor analiza el papel que toma la formación, la escolaridad en la sociedad. Cada segmento del mercado de trabajo se configura por ocupaciones específicas que conforman la estructura jerárquica del sistema productivo. Cada segmento se particulariza por la distribución diferencial del salario, la seguridad del empleo, los perfiles educativos, entre otros.

Dos niveles se pueden destacar en cuanto a la segmentación del mercado de trabajo: el intraorganizacional y el intersectorial. El primero refiere a la segmentación que se genera entre el trabajo de concepción y gestión, supervisión y control y el de producción directa, mientras que el segundo se gesta en las ocupaciones similares conforme a su ubicación en el sector dominante de la economía, de la mediana empresa o en la producción artesanal, o el sector informal. De acuerdo con la percepción de los empleadores y a la responsabilidad en el proceso de producción, se definen los requisitos o perfiles de calificación laboral. Cada segmento asume una función productiva y sociopolítica específica, por tanto, las calificaciones que se le demandan son diferenciadas.

En el marco de la teoría de la segmentación, se han planteado dos tipologías del mercado de trabajo. En la primera, se reconocen tres segmentos principales: el primario independiente, el primario subordinado y el secundario. El primario independiente supone el despliegue de la creatividad y la iniciativa; se trata de altos niveles de calificación (estudios superiores), frecuentemente muy bien remunerados. El primario subordinado se configura por ocupaciones de administración, servicios y supervisión, donde las tareas rutinarias y repetitivas conforman las actividades básicas; aquí se solicita una calificación media por parte de sujetos que sean capaces de socializar en la fuerza laboral, valores de respeto, sumisión y autoridad. El segmento secundario se integra por trabajadores manuales, no calificados, quienes con una capacitación laboral actitudinal y afectiva logran obediencia, sumisión y puntualidad, entre otros.

La segunda tipología se basa en el concepto de contradicción entre intereses sociales opuestos, para lo cual se alude al análisis de las interacciones entre tecnología, relaciones sociales en el proceso de producción y características de la fuerza de trabajo. Aquí se ubican cuatro segmentos: el de alta educación, el sindicalizado, el competitivo y el artesanal. El de alta educación corresponde a trabajos muy bien remunerados en el sector monopólico y competitivo de la economía, que demandan altos niveles de educación y de calificación científica y tecnológica. Los trabajadores aquí reunidos desempeñan funciones de alta dirección y control. El segmento sindicalizado se conforma por ocupaciones cuyos procesos de selección, promoción y remuneración se han formalizado a través de normas y contratos sindicales y se ubican en el sector moderno de la economía, en servicios y en el sector público. La acreditación de un nivel educativo o formativo es importante sobre todo como criterio de legitimación institucional de selección o promoción. El segmento competitivo aglutina a los trabajos de bajos salarios, donde la inestabilidad laboral y las malas

condiciones de trabajo son algunas de sus características. Estos trabajos son usualmente terminales –señala el autor– porque no hay posibilidad de promoción vertical, por lo que aquí se incorporan aquellos trabajadores que no tienen otras oportunidades de empleo. La calificación requerida es primordialmente de actitudes y no cognoscitiva. El segmento artesanal se constituye por los trabajos que reclaman habilidades manuales tradicionales, usualmente adquiridas a lo largo de la experiencia laboral. Estos trabajadores tienen mayor autonomía (1995:66-68).

Las calificaciones institucionales y extraescolares evalúan y certifican la socialización de la fuerza laboral desde el punto de vista laboral y actitudinal para cada segmento, por lo que la formación institucional es visualizada como el proceso de constitución de las características actitudinales y mucho menos como oportunidades para el desarrollo de capacidades de razonamiento o de aprendizaje. Sin embargo la función de la calificación laboral es diferente para cada segmento, por lo que la relación entre calificación y ocupación es prioritariamente de índole política y no técnico-económica.

En otra sección del texto, Munguía Espitia revisa e interpreta las políticas educativas concernientes a la formación profesional técnica y extraescolar, para después efectuar una crítica fundada en la problemática de la relación escuela y trabajo y en las teorías críticas de la educación. Comienza por caracterizar la formación técnica como transmisión de conocimientos generales y, fundamentalmente, socialización de los estudiantes para el trabajo, en virtud de que cualquier intento de articulación entre la formación y el mercado productivo es casi imposible, entre otras cosas, por los permanentes cambios tecnológicos a los que éste se encuentra sometido, por un lado y porque la formación técnica responde a una organización pedagógica más que a una productiva, por el otro. De ahí que el abismo que separa la formación del aparato industrial sea más fuerte, aun cuando sea percibido como falta de adaptación de los modelos curriculares a las necesidades del aparato productivo, falta de actualización de los programas o poca preparación de los profesores.

Como alternativa a esta problemática –a decir del autor– en los sesenta, los empresarios y el Estado acordaron la creación de modalidades de capacitación laboral rápidas que estuviesen vinculadas con las empresas, con la intención de formar obreros y técnicos en diversas especialidades y para desempeñar diferentes oficios. En este sentido se estimó prioritaria la participación de los empleadores en la definición de objetivos, contenidos y metodologías de trabajo. Este modelo, separado de la formación técnica formal –integrado por el subsistema escolar y extraescolar controlado– fue

expandido con la intención de formar a los trabajadores en función de la estructura ocupación. La expansión de este sistema se concretó con la creación de nuevos planteles e instituciones: centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y Agrícola (CECATA) de nivel medio y de carácter terminal; centros de Estudios Tecnológicos (CETS), Regionales de Enseñanza Tecnológica Industrial (CERETIS), de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAS) de nivel medio superior y con salidas terminales. Junto con estas creaciones se multiplicaron los centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTS) de nivel superior en las áreas forestal, agropecuaria, del mar y los institutos Tecnológicos Regionales (ITRs). Igualmente destaca la fundación del Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional, caracterizado para la participación de connotados representantes de las áreas profesionales, sociales y económicas, con la finalidad de ofrecer la formación necesaria a los técnicos y trabajadores calificados que se requieren a partir de la relación entre la escuela y el mundo empresarial.

En cuando al subsistema de formación extraescolar, el Estado impulsó a los empresarios a calificar a sus trabajadores. En este periodo se creó Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO) para preparar capacitadores, así como el Centro Nacional de la Productividad (CENAPRO) para capacitar al sector industrial, agropecuario y de servicios. Más adelante se fundó la Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento (UCECA) para promover mecanismos legales y económicos para la organización de programas de capacitación. Algunas de estas instancias habrían de ser cerradas posteriormente por la deficiente calidad de su enseñanza o bien por duplicar funciones.

A pesar de las políticas educativas y del esfuerzo múltiple realizado desde la década de los sesenta y hasta los ochenta, la distancia entre la educación técnica y el aparato productivo prevalece, y aunque el modelo separado de formación es el que más logró consolidarse, éste es objetado por el autor con base en la siguiente consideración: la formación recibida es limitada y particularista. Es limitada porque califica solamente para sectores mecanizados, eludiendo los conocimientos y las habilidades que se necesitan en el sector moderno y pequeño. Es particularista porque privilegia una formación especializada lo que limita la readaptación o recalcificación ante los continuos cambios tecnológicos.

La reconsideración del sistema de formación profesional separado debe ser objeto de análisis con base en los siguientes dos puntos: los requerimientos de formación no responden a las necesidades técnicas de los procesos de producción, sino a estrategias de control y acumulación de los empresarios y la automatización requiere una formación general y básica,

lo que vuelve redundante la existencia de un sistema de educación técnica y de formación profesional

La propuesta del autor se centra en un sistema educativo único de educación técnica y formación profesional, coordinado por la SEP, en el que la formación sea general, básica e integrada para evitar la especialización y favorecer la recalificación o actualización. Con la educación integral se atendería el desarrollo de capacidades y habilidades generales que formen para el desempeño inmediato de tareas productivos, a la vez que posibiliten la adaptación y aplicación de instrumentos o conceptos en las situaciones de trabajo. Se trataría de ofrecer una amplia formación teórica y práctica, común en áreas como las matemáticas, la lógica, la mecánica, la historia. Este modelo tendería a desarrollar en los estudiantes una actitud activa y creativa por medio de estrategias que promuevan la investigación y la experimentación, la realización de proyectos de avance tecnológico y la vinculación con los empresario para facilitar la identificación de tecnologías que requieran ser ampliadas.

Formación de psicoanalistas

Perrés (1992) trabaja en un texto la problemática de la formación del psicoanalista a partir de un conjunto de cuestionamientos respecto de las posibilidades e imposibilidades de la transmisión del saber psicoanalítico. El autor plantea una paradoja que él mismo acaba por disolver: la formación desde una perspectiva de la singularidad diferencial en la formación del analista, más allá de la particularidad que supone este proceso en cualquier campo disciplinar *versus* la posibilidad de formación y transmisión de los saberes psicoanalíticos.

Si bien el autor polemiza, por tanto, en las particularidades del saber psicoanalítico, que impone exigencias puntuales, no excluye la viabilidad de su transmisibilidad, sino que la complejiza. En este caso alude a la distinción entre saberes sobre el inconsciente y saberes del inconsciente, como saberes experienciales.

Para Perrés, el saber analítico es transmitido con base en un conjunto indefinido de desplazamientos que se comprenden en el intento de devenir psicoanalista por parte de quien no es o no sabe. Como Lacan señala, es comprender que amar es dar lo que no se tiene a quien no es. Las respuestas que se elaboran a las preguntas que se van construyendo en la escucha, por ejemplo, del discurso del paciente, remiten más a las construcciones freudianas que a aquellas que se espera encontrar en otros esquemas de formación. Se trata entonces de inferencias que se elaboran sin la certeza

de saber si tienen relación con lo que uno espera y nunca encuentra. Estas respuestas integran interpretaciones en donde se conjugan los deseos y las construcciones, igual que los fantasmas inconscientes.

Advenir analista es un proceso inédito en el que se recrea la experiencia freudiana con cada paciente y en cada sesión, por ello la originalidad del advenimiento es doble: como paciente y como analista con cada paciente. En este sentido, no hay posibilidad de ver, copiar o reproducir las formas de trabajo de su propio analista o supervisor, porque esto no es más que un camino tramposo o ilusorio. Aquí no hay parámetros, como puede haber en otros campos del saber: el analista no es nunca el otro analista o el otro paciente. Siempre es él.

La escucha y la experiencia analíticas son singulares y hacen, de la formación institucional, una paradoja. Los momentos y tiempos del analista en formación son igualmente singulares porque las objetivaciones y subjetividades son particulares y no operan conforme a lógicas o disposiciones externas, sean curriculares, sean organizacionales, sean institucionales. De ahí que la formación de analistas signifique una vivencia experiencial que tiene sentido a través de múltiples resignificaciones –como puntualiza Perrés. Por otro lado, el papel que tienen los vínculos transferenciales es fundamental como motores y obstáculos; sin ellos no hay posibilidad de aprendizaje.

En suma, a pesar de que sería imposible la institución analítica, la formación analítica institucional ideal sería singular para cada sujeto.

Formación de promotores comunitarios

Islas Palma (2000) analiza críticamente la formación de los promotores comunitarios, entre los que se encuentran todos aquellos que trabajan directamente con ciertos sectores de la población e incluso, en algunos casos, viven con ellos, para promover sus condiciones de vida, así como sus conocimientos y apreciaciones sobre la realidad social y natural. En este grupo se encuentran los alfabetizadores del INEA, los instructores comunitarios de CONAFE, los asistentes rurales del IMSS, las asistentes sociales del DIF, entre otros, quienes no trabajan solamente con adultos, aunque la mayor parte de sus acciones a ellos se dirigen.

El perfil de los promotores comunitarios es variado, según las funciones de las instituciones en las que se inscriben, sin embargo, el autor considera fundamental analizar el tipo de marco referencial que necesitan para trabajar muy frecuentemente en zonas marginadas, los conocimientos o perspectivas teóricas que deben manejar para interpretar la realidad, para interpretar su práctica, así como para mejorarla.

A partir de la experiencia en el trabajo con promotoras sociales del DIF, que participan en comunidades rurales, el autor efectúa un análisis del trabajo cotidiano que despliegan para mejorar y fomentar hábitos en relación con las condiciones de higiene, de alimentación, de saneamiento del hogar y de la comunidad y del cuidado del medio ambiente, sin contar las actividades para promover la instalación de energía eléctrica, la implantación de proyectos productivos, la orientación nutricional y el autocuidado personal. El papel de estos promotores es frecuentemente tan impactante –asienta el autor– que algunos de ellos se convierten en líderes de las comunidades.

Las comunidades rurales han evolucionado, se encuentran más integradas al fenómeno de la globalización; ya no viven del campo, sino de contratos jornaleros. Sin embargo, continúan siendo las que integran a la población más pobre del país, población que tiene más dificultades para atenderse en materia de salud, para ir a la escuela, para ser autosuficientes. Las comunidades rurales expresan la desigualdad social. Y es aquí donde trabajan los promotores comunitarios. La pregunta es qué formación para ellos.

La primera cuestión a analizar es entender cómo ellos mismos perciben su trabajo en las comunidades. Posiblemente, muchos como rutina, pero algunos otros, con gran sensibilidad, la cual posiblemente ha sido alimentada de la convivencia con la pobreza, aunque, en realidad, muchos promotores comunitarios, son originarios de un medio similar. Algunos expresan su gran deseo de ayudar, aunque reconocen las grandes limitaciones institucionales y de recursos.

En la actualidad, el proceso formativo de los promotores comunitarios es muy pobre y limitado, no sólo en tiempo, sino en elementos que permitan comprender a la vez que actuar de acuerdo con las particularidades del trabajo que despliegan y de la localidad donde lo hacen. Islas Palma plantea que, a partir de su experiencia con promotores comunitarios, es preciso avanzar en la formación de los mismos desde la perspectiva de una educación liberadora, de una educación popular que, alejándose de la habilitación en técnicas eficientistas, active el espíritu autocrítico de los sujetos para que puedan moverse desde el punto de vista institucional (enfrentando a la burocracia), pero sin dejar de asumir una posición social respecto a la transformación de las comunidades.

La formación en este ámbito ha sido escasamente reflexionada. Hay pocas experiencias y casi ninguna documentada y, sin embargo, hay muchas cuestiones sin responder: ¿Hay que ofrecer una formación escolarizada, o bien hay que posibilitar una formación permanente, al margen de la escola-

rización? ¿Quién debe asumir la responsabilidad de la formación de promotores comunitarios: los médicos, los trabajadores sociales, los pedagogos? ¿Cuáles son los espacios para activar la formación? ¿Cómo plantear una educación permanente in situ? ¿En qué ámbitos se debe centrar la formación: comunicación, salud, educación, vivienda, campo, gestión y administración? (2000:41-42).

BALANCE

Uno de los elementos determinantes del debate acerca de la formación profesional se encuentra enclavado en la permanente evolución del contexto social en el que las profesiones se ejercen. En buena parte de las producciones, los autores centran su argumentación tomando con referente el escenario económico internacional, a partir del que se relevan las preocupaciones en torno a las posibilidades, perspectivas, pero también obstáculos y retos que implica la preparación de cuadros no sólo para los mercados consolidados, sino también para los mercados emergentes.

Si, por un lado, la función más ampliamente atendida por parte de las universidades es la formación profesional, de la cual ya existe una consolidada tradición en el país y si, por otro, el mercado productivo vive un proceso de transformación permanente, que es el que da empleo, las instituciones formativas, sean de nivel medio superior o superior enfrentan, en la actualidad, grandes retos vinculados con el saber y su organización y la posibilidad de configurar programas que integren tanto las aportaciones disciplinares como las posibilidades de inserción en el mercado productivo. Esto de ninguna forma supone funcionalizar la formación profesional a las necesidades del mercado –a pesar de los adeptos que propagan tal idea– sino reorientar la formación de acuerdo a lo que plantea González Casanova.¹

[...] articular la cultura general a la del especialista, la cultura básica a la interdisciplina, propia del hombre y del ciudadano que se pueden reciclar como experto o responsable de una comisión o misión determinada, que en vida pueden cambiar de especialidad y responder a problemas distintos de las sociedades y de sus gobiernos, que como ciudadanos y expertos se hallan adiestrados en aprender lo que no saben, en estudiar lo que todavía ignoran, y

¹ P. González Casanova (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: Era, pp. 71-72.

que quieren conocer e investigar de manera individual o en grupos, problemas sobre los que buscan lograr una mejor o más precisa información, predicción o explicación.

Estos planteamientos se inscriben en el reconocimiento de lo que para muchos se denomina sociedad de la información o del conocimiento, en la que se debaten las limitaciones y debilidades de la fragmentación, la especialización y los enfoques monodisciplinarios, frente a las intersecciones, trasgresiones, cruzamientos y transposiciones a las que hemos asistido en el trabajo científico de las disciplinas. En efecto, se trata no sólo de una revolución tecnológica, sino también científica, cuyos impactos no pueden ser desdeñados por las universidades en la formación de profesionales.

Aun cuando muchos de los tratamientos multidisciplinarios y transdisciplinarios hayan sido desarrollados en el siglo XX y la academia haya tomado conciencia de la necesidad, el valor y la utilidad de estas posibilidades de organización y producción del conocimiento, prevalecen todavía enfoques que conservan las divisiones y compartimentalizaciones del saber en algunas de las formaciones profesionales. Pero no sólo eso, sino que también se rechaza la hibridación disciplinar, como espacio de confluencia de varios ámbitos, en el afán de preservar la “pureza” de las disciplinas que cultivan, la que consideran un patrimonio. Frecuentemente, por ejemplo, los ingenieros arguyen no necesitar una formación humanística y social, por considerarla inútil y “de rollo”, frente a los saberes científicos y técnicos de los que son provistos a través de sus diferentes programas formativos.

Esta temática, ahora incluida en el área de *Formación de docentes (normal y universidad)*. *Formación profesional*, requiere una continuidad en su reflexión, análisis e indagación durante la próxima década. Sus múltiples aristas no han sido abordadas de manera genérica, ni tampoco en el tratamiento particular de cada profesión. Queda pendiente la tarea de profundizar y documentar esta problemática de la formación profesional al interior de las universidades en el marco de las transformaciones profundas que tanto en el sistema mundial como en nuestro país se están registrando.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Marcos (1992). “Papel de las profesiones plagiando a Fromm”, en *Reencuentro*, (UAM-X), Cuadernos, núm. 6, agosto, pp. 33-36.
- Andrade Carreño, Alfredo (1993). “Tradiciones intelectuales y contexto institucional en la formación de sociólogos: un estudio histórico”, *Acta Socio-*

- lógica* (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM), núm. 9, septiembre-diciembre., pp. 11-40.
- Barnés de Castro, Francisco J. (1994). “La formación de recursos humanos, desafíos y alternativas”, *Revista de la Educación Superior* (ANUIES), vol. XXIII (4), núm. 92, octubre-diciembre, pp. 127-140.
- Benassini Félix, Claudia (1996). “Panorama general de la formación de comunicadores en México”, *Umbral XXI* (UIA), núm. 22, otoño, pp. 48-53.
- Castañeda F., Sandra (1995). “Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 9-15.
- Castillo Ochoa, Emilia y Manuel Tapia Fonllem (1997). “La formación de comunicadores ante los nuevos retos”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), vol. XIX, núm. 75, abril-junio, pp. 9-15.
- Didou Aupetit, Sylvie (1995). “Procesos de formación inicial y de recalificación ante el desempleo”, *Educación 2001* (Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas), núm. 6, noviembre, pp. 52-54.
- García Colorado, Carmen y Sara Morales López (1993). “Experiencia innovadora en el campo de la formación del médico: el plan A-36”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 55-71.
- Herrera Márquez, Alma (1993). “La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 31-44.
- Herrera Márquez, Alma (1996). “Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 71, enero-marzo, pp. 42-53.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (1993). “La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 16-30.
- Islas Graciano, Sara E. (1993). “Pasado y presente en la formación profesional del biólogo”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 45-54.
- Islas Palma, José Víctor (2000). “La formación de los promotores de desarrollo comunitario”, *Paradigma en Movimiento* (UPN-Torreón), año 1, núm. 3, pp. 39-42.
- Luna Cortés, Carlos E. (1998). “Hacia la innovación de los procesos de formación profesional”, *Renglones* (ITESO), año 14, núm.40, abril-julio, pp. 23-31.
- Marín Méndez, Dora Elena (1993). “Los profesionales universitarios. Pespectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante”, *Perfiles Educativos*, México, CESU-UNAM, núm. 59, enero-marzo, pp. 3-15.
- Morfín Otero, Francisco (1998). “La formación de ingenieros en el ITESO, una propuesta viable”, *Renglones* (ITESO), año 14, núm. 40, abr-jun., pp. 32-38.

- Murguía Espitia, Jorge (1995). *El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y la formación profesional extraescolar en México* (Educación, núm. 4), México, UPN.
- Pérez Viramontes, Gerardo (1996). “Hacia una propuesta sobre formación profesional”, *Renglones* (ITESO), núm. 33, diciembre 1995-marzo 1996, pp. 33-38.
- Perrés, José (1992). *Formar, deformar, conformar: acerca de las categorías de lo transmisible y lo intransmisible en el advenir (institucional) del psicoanálisis*, (Contextos), Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1996). “Expansión y diferenciación institucional en la educación superior tecnológica en México: nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 71, febrero-marzo, pp. 19-29.
- Wriedt Runne, Karin (1995). “La reformulación de la formación académica del entrenador”, *Perfiles Educativos* (CESU-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 71-75.

CAPÍTULO 11

IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL

María del Pilar Jiménez Silva*

PROBLEMÁTICA

La problemática de la identidad está presente en todo proceso de formación. En particular con referencia a los docentes, ésta se juega de manera central en su trayectorias ya que se ven confrontados de manera permanente con interrogantes sobre su práctica profesional, sobre el (los) lugar (es) que ocupa (n) con respecto a los educandos, a los colegas, a la institución, así como al rol que le asigna la sociedad, entre otras cuestiones.

En este capítulo se pretende 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.

En los últimos años el tema de la identidad ha pasado a ocupar un lugar de primer orden por los cambios a los que se encuentran sometidos los individuos así como las instituciones en función del proyecto modernizador impulsado por el Estado. Todo cambio provoca alteraciones en la identidad, con mayor razón aquellos ante los cuales los sujetos no pueden dar respuestas adecuadas a una recuperación de su equilibrio psí-

* Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

quico y social. Las alteraciones provocadas por el embate del modelo de desarrollo neoliberal y de sus procesos de globalización impulsados a nivel mundial no han tenido los resultados de bienestar supuestamente buscados para la población en general. Muy por el contrario este modelo ha sumido a los grupos sociales mayoritarios en graves crisis de orden no sólo económico sino también cultural, ideológico y político, con grandes consecuencias en todos los niveles de la organización social. En el nivel económico se vive una pauperización de las grandes mayorías con sus consecuentes efectos de miseria y rupturas sociales; en lo cultural e ideológico una pérdida de referentes identitarios, en lo político una falta de confianza tanto en las instituciones como en sus representantes.

En el nivel de la cultura los sujetos –colectivos e individuales– han ido perdiendo referentes que den cuenta de lo propio instalándose en una lógica de ajenidad y extrañeza. Estos fenómenos se viven entre parte de la población de los países desarrollados –cuyos gobiernos insisten en mantener el modelo a pesar de los fracasos evidentes– así como entre la gran mayoría de la población de los países en desarrollo –cuyos gobiernos acuerdan con las políticas del libre mercado. Por supuesto en los países en desarrollo tales fenómenos tienen unas consecuencias devastadoras por la misma precariedad en la que ya vive gran parte de sus poblaciones la cual se ha ido agudizando en las dos últimas décadas.

En este contexto de globalización, a nivel educativo se han establecido en estos años políticas dictadas desde el exterior por organismos internacionales y adoptadas por los gobiernos locales que por lo general contravienen las necesidades y las realidades del sistemas educativos nacionales. Estas políticas –de productivismo, de eficientismo, de evaluación, de acreditación– han sumido a las instituciones y a los sujetos que las conforman y dan sustento en graves crisis de distinto orden. Entre éstas está el gran malestar que muchos viven en sus procesos de trabajo, en sus referentes de valores, en su pérdida de pertenencia, de ubicación en un mundo que les resulta cada vez más ajeno e imposible de alcanzar. Estas condiciones repercuten sobre la identidad de los sujetos.

En particular en la educación básica y normal este es un problema actual y vigente. Ha habido una pérdida de valía, de estatus, de reconocimientos social y político cuyas repercusiones estamos lejos de poder evaluar. Si bien la identidad de los individuos es permanentemente cambiante por sus propios procesos de movimiento, hoy estos cambios están teniendo consecuencias poco manejables, creando lo que se ha dado en llamar *malestar identitario*. De aquí la necesidad de revisar y dar cuenta de lo que se ha estado dando en este campo de la investigación.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se realizó una recopilación general de datos sobre la investigación en el campo realizada en el periodo 1992-2002: artículos, libros, tesis, ensayos, reportes de investigación. Se acotó el material a revisar específicamente a la problemática de la identidad de los profesores. La revisión llevó a seleccionar un total aproximado de 50 trabajos. Por supuesto que este material no incluye toda la producción sobre el tema. La revisión realizada pretende dar cuenta de las líneas generales planteadas por el conjunto y no de trabajo por trabajo.

Se utilizaron las siguientes herramientas que facilitaran la ordenación del material, fichas: bibliográficas; de clasificación de los trabajos y de resumen analítico.

El material corresponde a productos de investigadores pertenecientes básicamente a instituciones de carácter público del nivel de educación superior y normal; entre ellas tenemos: la Fundación SNTE; las secretarías de Educación, Cultura y Bienestar Social y de Educación Pública del Estado de Jalisco; las escuelas normales para Educadoras de Arandas, de Tecámac, y Superior; las universidades de Guadalajara, Pedagógica Nacional, Pedagógica de Durango y Nacional Autónoma de México; y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS EN TORNO DE LA IDENTIDAD

El análisis de los textos que abordan la investigación sobre identidad de los maestros de educación básica y normal revela una serie de intereses y preocupaciones que *grosso modo* pueden agruparse en dos tipos de problemas: los referentes a los procesos de globalización consecuente al neoliberalismo y los correspondientes al género de la mujer. En esta parte se hará referencia sólo a algunos de ellos ya que en términos generales la mayoría comparte el mismo enfoque.

La mayor parte de los trabajos que abordan la problemática de la globalización expresan su preocupación sobre los efectos negativos que ésta tiene en la identidad de los trabajadores de la educación tanto en lo individual como colectivo. Lo expuesto en varios de los textos presuponen aspectos del campo educativo que conciernen a la identidad y que por su relevancia considero pertinente explicitar.

En efecto, el campo educativo ha sido desde siempre uno de los espacios privilegiados donde se juega la problemática de la identidad. Este valor

le está dado tanto por cumplir éstas funciones reproductoras de proyectos sociales como por ser, en términos generales, el espacio “extra familiar” con mayor ductibilidad para el despliegue de las determinantes psíquicas y sociales de la identidad.

En toda época los actores sociales, particularmente los actores de la educación, están limitados por el horizonte de los acontecimientos. En este sentido, las condiciones actuales de la humanidad generadas por los procesos de globalización están teniendo efectos de gran impacto sobre los sujetos no sólo en cuanto a sus condiciones de vida sino también y fundamentalmente sobre sus identidades. En efecto, la situación actual es particularmente complicada por lo vertiginoso, masivo y violento de sus procesos. Esta situación que ha ido acompañada de una verdadera revolución en el campo tecnológico en cuanto a la comunicación a través de los *mass-media* ha llevado aparejado un complejo entrecruzamiento cultural e ideológico ya que lo que en realidad está en juego es un estilo de vida, sostenido en una determinada moral y subjetividad acordes con la concepción que se propone, esto es, el individuo estandarizado. El culto a lo individual que se fomenta hoy día, al centramiento sobre el sí-mismo, responde precisamente a ese proyecto de hombre y subjetividad que resulta del modelo de liberalización de los mercados que impone no sólo la globalización económica sino también cultural, política e ideológica.

En este contexto se sitúa, entre otros, el trabajo realizado por Martha Elena **Baldenegro (1996)** en su artículo “La actualización de docentes como espacio de construcción de identidad”, en el que plantea que “el sistema educativo se encuentra en crisis ante las nuevas demandas históricas, conducidas en gran medida por parámetros económicos que se expanden a las áreas tradicionalmente humanas y sociales [...]” (p. 37). De igual manera la autora pone énfasis en la individualidad como actitud de vida “Esta situación hace que las personas centren su esfuerzo en la adquisición o mantenimiento de determinado status social y tiendan a ver únicamente sus intereses y los de su familia inmediata [...]”. Aquí podemos colegir que de facto, de lo que se trata es de romper los vínculos sociales sostenidos por proyectos colectivos, sustituyéndolos por vínculos sociales sostenidos en proyectos individuales que funcionan como espejos entre sí. Así insiste “la prioridad de vida la constituyen el consumo y la competencia [...], el ritmo acelerado de vida obliga (a los sujetos) a la resolución de lo inmediato, a privilegiar lo material sobre la subjetividad y lo colectivo” (p. 38).

En la misma línea de análisis, en relación con la vida laboral y sindical de los maestros, María del Carmen **Montero Tirado (1994)** en su artículo

“La modernización educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros” (1994) plantea:

En la última década (la de los ochenta) se ha dado continuamente la violación de la legalidad jurídica [...] se ha ponderado la cuestión técnica-económica más que la política-jurídica, y con ello la participación social de los sindicatos... bajo la lógica neoliberal se ve todo el ámbito de lo social como un problema de mercado, la educación como una mercancía más, la competitividad y la productividad aparecen como la esencia y como uno de los objetivos más importantes de la sociedad (1994:6).

Estos problemas que afectan actualmente a la educación en general altera la constitución de lazos sociales y de identidades, ya que este espacio en tanto objetivador de lo “social” y lo “psíquico” es, al mismo tiempo, una verdadera fábrica constructora de vínculos sociales. El vínculo social basado en un proyecto social compartido implica una relación del sujeto con los otros en sus diferencias. En este sentido, la globalización implica una verdadera violencia social en tanto que rompe las formas de ligadura social basadas en proyectos sociales compartidos e impone una nueva donde, como hemos dicho, lo que impera es la apología de lo individual.

En este contexto cabe la pregunta por el lugar que se le da al sujeto en los procesos de globalización dictados por el modelo neoliberal, lugar que afecta directamente a la construcción de identidades. En referencia a este problema tenemos el artículo de Eduardo **Remedi (1995)** “Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: la cuestión del sujeto”, en el que analiza los planteamientos de lo que se considera el proyecto de modernidad educativa. Remedi nos señala que el gran discurso de la modernidad es la idea de “unicidad-unitaria, de un sí mismo sin contradicción [...] Evidentemente –dice– lo que está en el origen del ‘sí mismo’ no es la autonomía, es un acto de violencia. Es una subjetividad que se conserva a sí misma” (1995:136). Plantea como tarea buscar vías para devolverle al sujeto su estatuto de sujeto.

Ante esta realidad, cabe interrogarnos por el papel que en esta situación tiene la educación. Como se sabe, la educación, en particular en su dimensión escolarizada, tiene como una de sus funciones la transmisión de cosmovisiones y en este mismo sentido es un espacio privilegiado en el cual se ponen en juego procesos que llevan tanto a la creación de identidades como al cuestionamiento de ellas. Así vista, involucra tanto a las identidades inducidas desde el saber y la práctica educativa, como a las que conciernen a los imaginarios sociales y a las trayectorias psíquicas de cada

sujeto. En este sentido, el problema de la globalización en el campo educativo pasa muy particularmente por la homogeneización tanto de la concepción del “sujeto” esperado con respecto al maestro como con respecto al alumno al final del trayecto educativo, entre otros. El campo educativo vuelve a confirmarse en este sentido, como un campo privilegiado de reproducción.

En este sentido, la estandarización de políticas educativas en la orientación de la educación, las disposiciones económicas para este campo social, las equivalencias curriculares establecidas, las dependencias transnacionales y nacionales que hacen certificaciones conforme a estándares internacionales, entre otras políticas, son claramente signos del actual proceso de globalización. El avance en el dictado y en la aplicación de todas estas políticas lleva aparejado un desdibujamiento, una omisión, una pérdida de importancia valorativa de todo aquello que represente proyecto social posible de identificar

Desde esta óptica, en los últimos años ante los dictados impuestos en el sistema educativo mexicano las identidades de los sujetos maestros se han visto afectadas no sólo por la pérdida de referentes sino también por el malestar que les provoca el no poder responder a las exigencias impuestas por esas políticas, como son la evaluación, la acreditación curricular, el eficientismo y la capacitación, entre otras. En particular, los maestros se han visto directamente alterados y cuestionados en sus basamentos de identidad profesional.

En su artículo “Identidad y memoria del normalismo”, Etelvina **Sandoval Flores (1993)** analiza cómo: “en la actualidad, el trabajo del maestro es objeto de una desvalorización social que, incluso, ha repercutido en la autoestima de los propios docentes. La crisis del magisterio se presenta a nivel mundial y se expresa en indicadores comunes: abandono de la profesión [...] baja demanda para la carrera [...] y lo que se ha denominado *malestar docente*” (p. 232).

Asimismo, señala que “mientras no se considere de manera integral la formación de maestros y su futuro espacio de trabajo, mientras no se revalore efectivamente la función del maestro en lo profesional y en lo económico, los problemas subsistirán” (p. 234).

Por otro lado encontramos trabajos que abordan la problemática de la identidad de género desde la perspectiva de la mujer que responden a la tradición crítica de la postura feminista. La especificidad de esta problemática jugada en el nivel de la educación básica y normal revela el conflicto de identidad que se da en las maestras al no poder terminar de marcar la diferencia entre su función y el ropaje maternal. Tal conflicto en las

maestras remite tanto a lo que se les impone desde la cultura y el mismo campo educativo, como a lo que en ellas está comprometido desde su historia.

Aurora **Elizondo (1994)** señala en su trabajo “Un lugar imposible para la maestra de preescolar” que en la relación del niño con la maestra “el niño obedece por amor, por el deseo de complacer las demandas de esa madre ‘amantísima’. Este principio de lealtad genera un sistema de control vertical que es muy fácil de encontrar en el mundo magisterial” (1994:22) Es un implícito entonces que la maestra de preescolar debe ser afectuosamente maternal con los niños. De hecho su identidad se ve más en esa característica que en la referente al saber y al conocimiento. La autora señala que por ello es que al trabajo de la educadora se le “reconoce socialmente sólo como actividad asistencial y de servicio, en donde es más valioso el saber práctico y la capacidad de relacionarse con el otro, que el saber teórico y abstracto” (p. 24).

En esta problemática de la identidad de la educadora se enlazan, a su vez, varios aspectos que dan cuenta no sólo del problema de la relación con lo maternal, sino también las contradicciones que ahí se dan. Una de las formas como se puede analizar esta situación es a través de las prácticas discursivas las cuales son trabajadas por Mercedes **Palencia (1998)** en el texto “Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras”. Al respecto la autora señala que:

La forma como reconstruyen sus relatos manifiesta significados compartidos, pero cuando actualizan su profesión como madres biológicas y educadoras, se revela el problema de la “doble jornada” del que tanto se ha hablado y que, en el caso de las educadoras, toma la forma de una “doble maternidad”. De este modo, las metáforas se convierten en objetos culturales que se encuentran presentes, a pesar del distanciamiento temporal de varias generaciones (1998:25)

Como vemos en los materiales consultados encontramos básicamente análisis enfocados a los efectos que sobre la identidad tienen los procesos de globalización neoliberal. A partir de ellos es evidente la crisis en la que se encuentran los maestros ante un sistema que no solamente ya no responde a sus expectativas de formación y profesionales, sino que además les exige capacidades y destrezas para las cuales no se encuentran preparados. Esta preocupación es central en todos los estudios lo cual da cuenta de la afectación a la que están expuestos los sujetos al verse confrontados a patrones que no responden a las necesidades ni a los intereses reales de

su contexto social cultural. La mercantilización de lo educativo, su reducción a los intereses de un mercado particular, la imposición de valores culturales ajenos en detrimento de los propios ha llevado a los maestros en general a una frustración con respecto a su labor en la socialización y capacitación de los alumnos y, por ende, a una pérdida de sentido social de su valor como educadores.

ENFOQUES DISCIPLINARIOS Y METODOLÓGICOS

Los trabajos presentan, en general, enfoques multidisciplinarios. En el abordaje de la problemática de la globalización apelan a orientaciones de tipo económico, sociológico y político. Para tratar el tema de la identidad propiamente se basan ante todo en enfoques sociológicos y psicológicos. Se observa el apoyo tanto en autores franceses como estadounidenses y alemanes.

En relación a la sociología se encuentran referencias básicamente a Bourdieu, Laplantine, Durkeim, Lyotard, Althusser, Foucault, la Escuela de Frankfurt, Berger y Lukmann; autores de la corriente de análisis institucional; en pedagogía a Dewey, Froebel, Rousseau, Ferry; en filosofía a Ricoeur, Trias, Husserl; en psicoanálisis, psicología y psicología social a Freud, Lacan, Eriksson y Moscovici.

Entre los autores latinoamericanos referidos encontramos mexicanos y de países del sur: María Luisa Chavoya, Jesús Martín del Campo, Carlos Monsiváis, Margarita Noriega, Etelvina Sandoval, María del Pilar Jiménez Silva, Adriana Puigrós, Janette Góngora, Eduardo Remedi, Victor Manuel Durand Ponce, Enrique Guisberg, Hugo Zelman, M. E. Rocha, J. Tuñón, Aurora Elizondo, R. Zapata y Patricia Ducoing.

Los autores mencionados son apenas una muestra de los autores referidos; sería imposible nombrarlos a todos, sin embargo se puede subrayar que las referencias principalmente ubican los trabajos en las líneas de la sociología francesa, de la psicología estadounidense y del psicoanálisis francés, así como de la Escuela de Frankfurt.

Con respecto al tipo de investigación la gran mayoría es de corte documental y de análisis teórico; presentándose pocos trabajos con referentes empíricos. En aquellos que refieren a investigaciones con referente empírico se observa la utilización del método etnográfico y el análisis estadístico.

TRABAJOS REALIZADOS POR INSTITUCIÓN

Institución	Núm. de trabajos	Niveles tratados
Univesidad Pedagógica Nacional	10	Preescolar (2) Educación básica (3) Primaria (3) Normal y normal sup. (1) No corresponde a nivel específico (1)
Univesidad Nacional Autónoma de México	5	Primaria (1) Educación básica (2) Superior (1) No corresponde a nivel específico (1)
Universidad Autónoma Metropolitana	1	Superior
Universidad de Guadalajara	1	Superior
UPN-Durango	1	Primaria
Escuela Normal de Tecámac	1	Normal
Escuela Normal para Educadoras de Arandas	1	Preescolar
Sría. de Educación, Cultura y Bienestar Social	1	Normal y normal sup.
Secretaría de Educación Pública de Jalisco	1	Preescolar
Inst. Mexicano de Investigaciones Educativas	1	Primaria y secundaria
Fundación SNTE	1	Primaria
ANUIES	1	No corresponde a ningún nivel específico
ITESO	1	Superior
POEN	1	Normal
Institute Universitaire de Formation de Maitres	1	Superior

BIBLIOGRAFÍA

Artículos en revista

- Albores Martínez, Sandra Yadira (*et al.*) (1988). “La creatividad y el maestro normalista”, *Eductiva* (Revista de la Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social), año 5, núm 9, febrero, pp. 44-48.
- Baldenegro Hernández, Martha Elena (1996). “La actualización de docentes como espacio de construcción de identidad”, *Intrínquis* (UPN-Mexicali), núm 19, abril-junio, pp. 36-42.

- Camargo, Jesús (s/a). "La determinación social de la identidad del docente de la UAM-X", en *Reencuentro con...* (serie Cuadernos UAM-X), pp. 21-24.
- Campos Esquerro, Roy (1998). "¿Qué leen los maestros?" *Educación* (Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas), año III, núm 37, junio, pp. 23-28.
- Chávez Hernández, Deyanira (1994). "La mujer normalista", *Sin Saberes*, núm 0, septiembre, pp. 13.
- De Ibarrola, María; Silva Ruiz, Gilberto y Castelán Cedillo, Adrián (1998). "Un perfil del magisterio mexicano", *Educación* (Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano), año III, núm 38, julio, pp. 26-29.
- Elizondo Huerta, Aurora (1994). "Un lugar imposible para la maestra de preescolar", *Intrínquis* (UPN-Mexicali), núms. 10-11, octubre-marzo, pp. 19-25.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1996). "Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), 2º trimestre, pp. 165-191.
- Gómez Torres, Julio César (2001). "Los maestros en la época técnica", *Educación*, año VI, núm. 72, mayo, pp. 31-36.
- Góngora S., Janette; Reyes N., Graciela y Cacheux E., Jaquelin (1997). "La mujer en el mercado laboral y el trabajo docente", *El Cotidiano* (UAM-Azcapotzalco), año XIII, núm 84, julio-agosto, pp. 20-26.
- Hernández Zinzún, Sergio (1996). "La modernización de la educación básica, sindicato y carrera magisterial", *Intrínquis* (UPN-Mexicali), núm. 19, abril-junio, pp. 21-25.
- Jiménez Ugalde, Aurora Isabel (1997). "Los profesores de educación básica: ¿investigadores, objeto de estudio o consumidores de investigación?" *Aula Abierta* (UPN), año II, núm. 4, pp. 21-28.
- Lara Castillo, Camerino (1997). "Educación y cultura. Vocación y vocación magisterial", *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año VIII, núm. 35, marzo-abril, pp. 31-33.
- Mireles Ortega, Irineo (1997). "Normalismo y magisterio: relato de una vocación y crisis de una identidad", *Educativa* (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 31-36.
- Montero Tirado, María del Carmen (1994). "La modernización educativa y las relaciones laborales de los trabajadores llamados maestros", *Intrínquis* (UPN-Mexicali), núm. 12, abril-julio, pp. 5-11.
- Noriega, Margarita. (1999). "El magisterio de educación básica en la globalización: ¿profesión en transición?" en *Colección Pedagógica Universitaria*, núms. 32-33, julio 1999-junio 2000, pp. 73-86.
- Palencia Villa, Mercedes (1998). "Las metáforas en la construcción de la identidad de género de las educadoras", *Educación nueva época* (SEJ), núm 7, octubre-diciembre, pp. 20-27.

- Palacios Calderón, Fernando (1996). "Supervisión educativa. Bases conceptuales y cambios a la luz de la experiencia actual", *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos, AC), año 6, núm. 26, pp. 34-37.
- Remedi, A., Eduardo (1995). "Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: La cuestión del sujeto", *Acta Sociológica*, (UNAM), enero-abril, pp. 127-137.
- Romo, Rosa Martha (1995). "Los sujetos en la institución", *Sinéctica* (ITESO), núm. 7, julio-diciembre, pp. 74-81.
- Sandoval Flores, Etelvina (1993). "Identidad y memoria del normalismo", *Fundación SNTE*, tomo II, septiembre, México: Fundación SNTE, pp. 226.236.
- Zamarripa Narváez, Lucía (1996). "Análisis de la condición social del maestro y la influencia de los diversos agentes educativos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje", *Difusión Educativa* (UPN-Cd. Victoria), año 6, núm 12, mayo, pp. 18-20.

Tesis

- Cagnole Castelán González, María (1999). *La construcción social de la identidad docente: algunos aspectos coparticipantes*, Pachuca, noviembre.
- Güemes García, Carmela Raquel (2002). *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente en educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*, México, DF.
- Hernández Palacios, José de Jesús (2000). *Las representaciones del docente y los estilos de comportamiento: un estudio de caso en la ciudad de Durango*, Durango.

Memoria

- Espinoza Chávez, Víctor Ambrosio (1996). "La trayectoria académica y la formación práctica de la identidad docente", *Primer Congreso estatal de Investigación en educación, ciencia y tecnología. Memorias*. Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 243-246.
- Fernández Esquivel, Guadalupe (1996). "La vocación vista desde el psicoanálisis", *Primer Congreso estatal de Investigación en educación, ciencia y tecnología. Memorias*. Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 394-397.
- Romero Rangel, José Antonio (2000). "La vocación de los maestros de educación primaria. Un acercamiento psicoanalítico", *Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM (resúmenes). Memorias*, Toluca, pp. 16-17.
- Uribe Ortega, Martha (comp.) (1997). *Encuentro Internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. La identidad. El gran olvido en la formación* (col. Temas educativos 5), México: UNAM, pp. 398-403.

Reporte

- Figuroa Millán, Lilia Magdalena (2000). *La identidad en la formación docente*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CAPÍTULO 12

BALANCE DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO

José Antonio Serrano Castañeda

Los campos de conocimiento están soportados por sujetos concretos que, en sus escritos exhiben sus filias y sus fobias; acercamientos y alejamientos a temáticas y perspectivas metodológicas sobre los que hacen pendular las cavilaciones de lo que es (o podría ser) el campo; o de lo que es (o debe ser) el estilo argumentativo en productos que circulan en el campo; además de mostrar los vínculos, acuerdos y desacuerdos entre los grupos que producen y hacen vivo el terreno “formación de docentes y profesionales de la educación”.

EL EQUIPO DE TRABAJO

En sus inicios, el equipo de trabajo se configuró con los miembros que participaron en el estado de conocimiento de la década pasada y con miembros que se autorizaron para colaborar en la elaboración del presente texto con base en su interés personal, conocimiento y experiencia en el tratamiento de la temática. La tarea inicial consistió en la recolección de material y establecimiento de criterios mínimos para trabajar en equipo. El interés inicial de los que coordinamos el campo era el de rastrear la mayor cantidad de bibliografía posible. Con ayuda de becarios fotocopiábamos una

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

cantidad amplia de bibliografía, mucha circunscrita al Distrito Federal pues no teníamos recursos para viajar y recopilar información que suponíamos (y suponemos) existía en los diferentes estados. No obstante, como sucedió en la década pasada, la mayor parte de la bibliografía salió de la biblioteca personal de los coordinadores.

Invitamos a académicos de diferentes estados y algunos decidieron participar, una de nuestras finalidades era conseguir una mayor cantidad de textos que a nivel local se producen y tienen, por lo tanto, circulación restringida. Cabe señalar que este anhelo no se cumplió en la mayor parte de los casos: en su generalidad, el material que recolectaban sólo representaba a la institución donde trabajaban y algo más de las instituciones aledañas en su estado. Con todo y ello, iniciamos nuestro trabajo, que tuvo diferentes ecos en el análisis, en los sentidos de cada categoría y que se expresa en la producción final; en los modos de análisis, en la exposición de los datos y en los sentidos que se le da a cada texto.

La diferencia percibida entre los que ya habían participado en el estado de conocimiento anterior, los que se autorizaban y los invitados se hizo patente. Con el fin de acordar elementos mínimos de trabajo citamos a diferentes reuniones para ensayar formas de trabajo y distribuir el material que, a cuentagotas, llegaba a nuestras manos. Hubo momentos de trabajo placentero y otros de tensión para solucionar la asimetría existente. Frente a esta situación, hubo entradas y salidas de integrantes del equipo.

Paralelamente, solicité vía fax a diversas instituciones y verbalmente, por reuniones regionales de la Universidad Pedagógica Nacional en las que participé, información sobre la producción en el ámbito de la formación de docentes en cada estado: requerí la referencia y de preferencia los documentos. Solo dos estados respondieron, uno con listado de textos y otro con el envío de dos. Por este hecho, supuse poco interés en difundir investigaciones, ensayos, capítulos de libro, tesis de maestría en los ámbitos locales. El deseo personal de inclusión no coincidía con las perspectivas institucionales de difusión de sus trabajos.

Con estos avatares, iniciamos la repartición del material. Cada uno de los integrantes se autorizó para desarrollar las categorías que definimos a partir del material recabado. Cada texto fue marcado con un número que representaba la categoría en la que podía ser incluido inicialmente o con varios números por las categorías aledañas en las que podría ser subsumido en cada subcampo (como podrá observar el lector de este estado de conocimiento). En varios casos tomamos como referencia las categorizaciones ya experimentadas, pero fueron puestas a prueba de cara al material recolectado. Por la experiencia, sabíamos que los materiales admitían diferentes

lecturas, la repartición entre los miembros se hizo y el producto el lector lo tiene en sus manos.

LAS PUBLICACIONES

Por la experiencia en la elaboración del estado de conocimiento de la década pasada, teníamos la hipótesis de que el campo había incrementado tanto investigaciones, intervenciones, ensayos, memorias, etcétera. La naturaleza del campo nos invitaba a seleccionar una amplia variedad de documentos. Sólo excluimos del análisis los textos que hacían referencia a propuestas de intervención, sin tener datos concretos, referentes de trabajo sobre algún componente del sistema educativo nacional. De todos modos, esto no excluyó la posibilidad de que el material fuese valorado en sí mismo, pero no para el actual estado de conocimiento. Este tipo de material bien da cuenta del ideal, del anhelo que tienen los autores, de la forma en que perciben la realización de una práctica alternativa en el campo.

A nuestras manos llegaron revistas de muy diverso tipo, pero nos fijamos en la temática y no en su posición como revista arbitrada; son contados los artículos sobre el tema de formación docente que fueron rastreados en revistas con arbitraje. Como puede observarse en la bibliografía, buena parte de los ensayos provienen de revistas de circulación local. Observamos aumento en las tesis de grado que han tomado como objeto la formación de docentes; de igual manera, las rastreadas en los estados fueron mínimas y están directamente ligadas con las que los colaboradores fueron sumando, habrá que recordar que es el material más restringido al que puede tener acceso cualquier investigador. Algunas tesis de licenciatura fueron incluidas en la descripción de cada subcampo, esto a criterio de los que elaboraron cada categoría. Incorporamos en la bibliografía una buena cantidad de reportes de investigación, pero poco al análisis de las categorías por la deficiente información incluida. Este tipo de material también es de poca circulación: excluido de la presentación en cada subcampo, pero incluido en la bibliografía general.

Estamos en deuda con las memorias, que de nueva cuenta se han convertido en material sustantivo para la elaboración de estados de conocimiento. Ha sido el material que más ha alimentado la elaboración de este texto. A pesar de que en muchos casos la información sobre el tema expuesto no suele estar detallada y no posee datos concretos para establecer contacto con los autores. A futuro seguirá siendo la fuente que más nos nutrirá para la elaboración de estados de conocimiento. De igual forma, la

mayor parte de estos materiales formaban parte de la biblioteca personal de los integrantes del equipo. Los libros, los capítulos de obras, ha sido la vía que más posibilidades muestra para la explicación clara y más detallada de la información que no puede ser extendida en las memorias de eventos.

REFLOTE DE AFILIACIONES; LAS POSICIONES Y SUS DESTINOS, VARIACIONES CONCEPTUALES EN EL CAMPO

En cada uno de los subcampos, de las categorías expuestas, hemos visto una búsqueda por extender los referentes conceptuales a autores que se pueden considerar líderes de su campo o disciplina (Heller, Bloch, Heidegger, Arendt, Hegel, Gadamer, Bourdieu, Foucault, Castoriadis, Honoré, Ardoino, Ferry, Schön, Stenhouse, Hopkins, Gordon Lawrence), o corrientes (el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la fenomenología, el constructivismo psicológico, el psicoanálisis –con las diversas posiciones internas que existen en cada una–), estrategias de investigación (etnografía, estudios de caso, investigación-acción), métodos y técnicas (observación, entrevistas, cuestionarios), etcétera. Algunos de los agentes productores tratan de amalgamar a los diversos autores o tradiciones en sus textos, lo que implica una elaboración que rara vez encontramos en la década de los ochenta.

En comparación con el estado de conocimiento de la década pasada, se han ampliado las referencias bibliográficas en cada una de las producciones analizadas. En este sentido encontramos fortalezas de grupos y autores por dar sentido a las acciones, a las reflexiones o indagaciones con aparatos críticos consolidados. Algunos textos, ciertas obras, se encuentran a la altura de las producciones aceptadas en revistas arbitradas que circulan a nivel internacional. En este sentido las revistas arbitradas cumplen su función: poner a circular información producida con rigor académico. No obstante, algunas de estas revistas también han puesto a circular ensayos, análisis reflexiones, que no tienen el mismo rigor que las anteriores.

El papel de las revistas no arbitradas ha querido cumplir la función de difusión del conocimiento producido a nivel local. No obstante, la difusión, caracterizada por hacer llegar el conocimiento a un público amplio –en el sentido de no académico– ha perdido rigor en los artículos que publican. Como puede observarse en las referencias bibliográficas, la extensión del material de divulgación se incrementa a pesar de que se ven reducidas las páginas dedicadas a cada artículo incluido. Hay un papel positivo, hay extensión de autores, y un lado negativo, levedad en las argumentaciones: se

incrementan los textos y la profundidad en el tratamiento temático se pierde. Con todo, entran en circulación y son tomados como referentes para otros artículos que encontramos en el campo. Ello tiende a producir redes sutiles en el espacio académico; en la próxima década veremos los destinos de las redes y estilos argumentativos.

Incorporarse cognitivamente a un tema, a una modalidad de reflexión y hacer circular las ideas forja lazos sociales que, consciente o inconscientemente, forman parte de tradiciones locales, que requieren ser estudiadas para analizar no sólo los referentes cognitivos, sino las relaciones que promueve y los vínculos afectivos que engendra. Es una forma de valorar la identidad de los sujetos que están alrededor de la temática y vislumbrar cómo la afiliación a tendencias se enlaza en el proceso de constitución de identidades de los productores y consumidores en el campo. Aunque no es una generalidad, llaman la atención tres hechos: la auto-referencia hacia los ensayos que los agentes elaboran; o su extremo, la ausencia de indicación de referencias bibliográficas en los escritos, no dejamos de percibir esta forma de producción como un síntoma del campo ¿cuál es el destino de un campo que no toma al otro?, ¿podría ser un efecto del análisis de la propia práctica?

El tercero, se refiere al reconocimiento de las ideas de los otros y la escritura en el texto. Hay textos de amplia circulación que no dan crédito a las ideas tomadas de otros autores y se las apropian. Arrogarse las ideas de los otros es colocarse en el principio de los orígenes, es casi fundar una tradición sin el reconocimiento de lo previamente logrado; visto así, arrogarse las ideas es abrogar al otro. La otra vertiente es la exposición directa de frases, párrafos sin citar a los autores. Modalidad de considerarse autor que no se encuentra soportado en otras disciplinas o campos y que no dejamos de evidenciarlo como un síntoma del campo de formación. Retomar las ideas sin la referencia, es otra forma de anular al otro que está en el terreno y produce; de igual modo, retomar de esta manera es abrogar al otro. Este estilo de trabajo no deja de ser una paradoja en un campo que se dedica a la temática de la formación. Sabanear estos asuntos resulta imprescindible para ver sus consecuencias en los próximos años y en las producciones por venir.

Hemos visto el reflote de perspectivas y sostenerse algunas a pesar de que los referentes concretos han mudado de aires. Hay permanencia en el tratamiento de las temáticas y las modalidades de acercamiento; perspectivas siamesas, clonaciones (habrá que vislumbrar hasta qué punto el lazo social genera personalidades sosias o adláteres). Modo de producción que se encontraría en la paradoja de un campo que tiene como bandera la autonomía del profesorado.

El reflote de las perspectivas, abanderada por las nuevas tecnologías, ha sido el ejemplo del reciclaje que se da en las tradiciones que encontramos en el campo y que han circulado a nivel internacional. En los nuevos posicionamientos de las tendencias, sin embargo, vemos elaboraciones novedosas y continuidades en el tratamiento de las temáticas. Desde una metáfora geográfica, el terreno se ha modificado y se han planteado sus límites con otros referentes conceptuales que han permitido la innovación de ideas, hemos visto aparecer nuevos surcos y los límites tienen nuevos contornos; los confines serán marcados con las producciones que estarán por venir. Una nueva forma de pensar un objeto clásico como lo hace, por ejemplo, Yurén (2000) indica una renovación, un eco social y académico del que veremos sus consecuencias en la próxima década.

Resulta igualmente significativo el reflote de consideraciones remotas de los emblemas de la profesión docente, yuxtapuestas con los nuevos referentes que circulan desde los años ochenta, referidos al análisis de la práctica docente. Es el caso de la definición del “ser normalista”, que se contextualiza en una nueva circunstancia: la consolidación de los formadores de docentes en el circuito de la educación superior. Desde el pasado, refluye una idea del ser docente normalista que se adereza con los significantes que en la actualidad circulan en el medio y lo ponen a circular con nuevos sentidos. Desde este orden de ideas, reivindicamos la metáfora geográfica; el campo de la formación docente como un terreno con depresiones, hondonadas, cuencas, bajíos, sismos, barrancos, despeñaderos, elevaciones y cadenas montañosas.

LA NATURALEZA DE LO CUALITATIVO COMO EJE DEL CAMPO

Un aspecto que precisa por lo menos una mención en el balance es el referido a lo metodológico; donde se explicitan de manera contundente las filias y fobias en el campo. En relación con este rubro, los avances en el campo son notorios. Hay buena cantidad de textos en donde se percibe solidez entre los objetivos o propósitos, el desarrollo y las conclusiones; así como la relación con las fuentes utilizadas, los argumentos y el estilo de redacción esgrimido. Esto no deja de ser valorado como un avance en relación con la década pasada. Varios de estos estudios mostraron la complejidad de los objetos seleccionados, señalaron los colores en los que se puede ver el terreno de la formación de docentes, dieron pie a valorar gamas, matices y nuevas aristas al campo: nos mostraron el valor de la multirreferencialidad, lo valioso de las investigaciones cualitativas, la utilidad de la

triangulación de datos, la reivindicación de los estudios de casos, y nos acercaron a la complejidad.

En lo que se refiere a los instrumentos, sin embargo, el apoyo en aspectos monorreferenciales para producir textos en el campo está a la orden del día; la búsqueda de explicaciones a partir algún elemento, causa, origen, sustento, se percibe en varios de los textos valorados. No son escasas las obras que emplean metodologías y argumentos arropados bajo la perspectiva causal, a pesar de sostener argumentaciones que hacen votos por la búsqueda de explicaciones complejas. El *hit parade* de los instrumentos o estrategias en el campo es la utilización de *cuestionarios* soportados, respaldado bajo el enfoque *cualitativo*. La utilización de los cuestionarios ha sido disímil y los resultados que arrojan son desiguales. No dejamos de percibir alejamiento de tradiciones, y en ocasiones de contradicciones, entre el uso de instrumentos cuantitativos, causales y la explicación de un objeto que amerita explicaciones complejas. No estamos en contra de algún instrumento, lo que queremos es llamar la atención sobre la lógica en el proceso indagatorio y las modalidades de construcción que se permiten los autores. Algunos de estos usos apuntalan sus consideraciones a partir de la discusión de lo cualitativo y lo cuantitativo que ha aparecido como moda y forma de liar contra las perspectivas positivistas o funcionalistas (el otro de la discusión de la metodología en el campo de las ciencias humanas).

Buena parte de los textos del campo bregan contra las perspectivas cuantitativas sin tener un fundamento sólido de lo que significa este hecho: parece ser más un artículo de moda en desuso de la cual los autores se quieren deshacer, pero sin saber bien los motivos. O una forma simple de establecer oposiciones que, desde una perspectiva arropada desde la complejidad, significaría el establecimiento de oposiciones (lo cuantitativo *versus* lo cualitativo) como forma de producir obstáculos epistemológicos e impedir nuevas coyunturas en donde la renovación del saber tenga lugar. No estamos proponiendo que lo cuantitativo tenga que ser el modelo de trabajo; únicamente decimos que las oposiciones frágiles son malsanas para el campo y el saber en su conjunto. Sólo señalamos que la oposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo aparece como síntoma del campo y no deseamos indicar que los productores deben orientarse bajo este camino en la próxima década.

El lazo de reunión de buena parte de los textos incorporados en esta década considera que el *hit parade* de la estrategia metodológica se encuentra del lado del continente cualitativo. La mayor parte de los textos abrevan de estas mieles, pero la digestión y el producto es disímil; no obstante dejan mojones para seguirles la pista. La heterogeneidad está al

orden del día. Tirar el anzuelo hacia el enfoque cualitativo no siempre tiene las consecuencias lógicas de este punto de vista. Expondremos estas paradojas a partir de algunos elementos que son pilares de la perspectiva cualitativa.

En primer lugar, en la literatura académica del tema (y de manera principal, en los textos que se produjeron en la década analizada) encontramos la idea de reivindicación del sujeto, de los copartícipes en el proceso de indagación. La investigación cualitativa desea dar la voz a los participantes, toma para ello las características del contexto y la producción de significados en él. Este hecho tiene su traducción en el campo de formación de docentes: indagar sobre, a partir de o con el docente (o población de referencia; colectivos, equipo docente, etcétera).

La indagación cualitativa anhela establecer cierta relación de simetría entre el que se autoriza como investigador y la población con la que se realiza el proceso indagatorio. Las consecuencias tendrían que ser: que el docente (los docentes) se convierta en sujeto elaborador de su propia narrativa; se torne sujeto productor en el campo; tenga la posibilidad de ser coautor en los trabajos de indagación; haga circular modalidades diversas de textos dirigidos a los mundos en los que interactúa (al académico, al docente, a los padres de familia, por dar algunos ejemplos). Muchos de los textos reclaman, con sus variantes, el logro de estas formas de producción de datos. Parece que algunas de las modalidades se logran; que los sujetos sean elaboradores de productos sobre sí y su visión de la realidad; pero el paso a la circulación de los productos que rebase los límites de la difusión local no ha sido posible. A pesar de que hay textos, informes, ensayos, sumamente sugerentes sobre maneras innovadoras de enfrentar el proceso de formación de docentes existe una singularidad que tenemos que marcar: la paradoja es que, en la bibliografía del campo en la década, no encontramos textos de los sujetos que han sido objeto de pesquisas, sólo de los que se invisten como indagadores. En este sentido la asimetría entre el indagador y el indagado ha perseverado en las producciones: los sujetos son narrados en libros, ensayos, reportes, pero ellos no son autores; de alguna manera la voz pasiva hacia los agente ha permanecido con diferentes cantos, aristas. Los márgenes entre el investigador y el investigado se han sostenido en el enfoque cualitativo. Los productos, al entrar al mercado, generan plusvalía, prestigio académico para unos; para los otros, experiencia.

La escritura de los enfoques cualitativos también es reveladora de las orientaciones por las que acaece la producción. Hablar sobre el mundo de los significados es dar voz a sujetos en situaciones concretas; el dar cuenta

de la singularidad del otro es requisito en las indagaciones cualitativas. Por lo que el estilo de la escritura sugerido está sustentado por los cánones de la elaboración de narrativas. No obstante, en algunas investigaciones encontramos el uso del impersonal; tanto para el que redacta el informe, como para denominar lo que dicen los sujetos participantes en la indagación. “Se dice, se piensa” aparecen constantemente, y por lo tanto la anulación de los sujetos que dicen y piensan. Desde esta posición, vemos que ha imperado el estilo de la escritura de los enfoques positivistas y funcionalistas a los que riñen, inicialmente, los productores de investigación cualitativa. Con ello, la exposición de relaciones intersubjetivas da pie a rasgos de objetividad sin el acento en los sujetos.

Otra variante es la escritura del investigador sobre el proceso. La investigación cualitativa tiende a crear una epistemología que debele las marcas de los sujetos en el proceso indagador. La materia prima de este estado de conocimiento no localiza referencias metodológicas en donde el investigador se exponga: en sus sentimientos, en las reflexiones producidas en el proceso de la pesquisa. No sabemos de él y de las consecuencias intersubjetivas que dejaron su estela durante y al final del proceso de indagación al que se enfrentó con los otros; qué compartió o dejó de vincularlo con los otros; ni de los embragues o inhibiciones que sucedieron en el proceso. No sólo lo que vivió en el devenir de la indagación, ni siquiera sabemos qué aprendió y las consecuencias intrasubjetivas e intersubjetivas del proceso. La ausencia de estos restos de subjetividad son, asimismo, la impronta de una ideología de exposición de datos que nos han heredado los enfoques experimentales. A los enfoques experimentales se les critica en las ciencias humanas por la indecibilidad, porque no prestan voz de los seres concretos que al interactuar crean, producen y se relacionan con significados; pero los enfoques experienciales al asumir la lógica de exposición de aquéllos no han superado el atolladero.

En la investigación cualitativa, el lazo de unión entre las diferentes voces de una indagación corre de la mano de la triangulación pues las teorías que sustentan a la investigación, bajo los cánones de lo cualitativo, suponen que en los eventos humanos se efectúan diversas interpretaciones. La triangulación, como orientación metodológica, abriría la puerta de los significados que se ponen en juego en los participantes de un evento; por lo tanto mostraría los sentidos idiosincrásicos, propios de cada autor. De lo que se desprende que algunos sentidos incluso podrían considerarse contradictorios, opuestos o discordantes y, dado el caso, incompatibles con el sentido de otros actores. Algunas de las investigaciones triangulan las voces pero para mostrar que un asunto es objetivo (en el sentido de que

efectivamente sucedió y con un sentido unitario para los participantes), y no que admite interpretaciones distintas o paradójicas. Podríamos considerar esta forma de escritura y exposición de datos como heredera de algunos de los rasgos que se presumían superados ante la experimentación con uso de variables.

Los estudios cualitativos sugieren que en el espacio de las conclusiones el autor refrende (en todos los sentidos del verbo) su deuda con la teoría que le permitió dar lectura a los datos arrojados en el proceso de investigación. En esta perspectiva, las conclusiones es un espacio para plantear las corroboraciones, denegaciones, límites, autorizaciones, respaldo y desazón; sin olvidar de señalar límites, alcances y desarrollo de futuras indagaciones. Sin embargo, en buena parte de los textos analizados en la década, las conclusiones se elaboran como un recuento de los hechos narrados; en buena parte de las conclusiones de las investigaciones se reitera lo narrado y no se sale del circuito inicial que anuncia cada texto al inicio de la exposición, a pesar de contener material para ir más allá de la descripción de los eventos.

No podemos dejar de mencionar la forma en que los investigadores piensan lo particular y el contexto en donde lo particular es considerado por los indagadores. La idea de que el contexto particular de análisis es un reflejo de las condiciones sociales en las que el evento se desenvuelve prima en los textos valorados. La noción de reflejo es un vocablo que indica la aparición de una imagen en correspondencia simétrica con su doble virtual. En este sentido estaría emparentada con una concepción de que los elementos externos llegan de forma directa hacia el interior de las organizaciones y los individuos poco pueden hacer sobre ellas. La idea de reproducción de lo exterior en lo interior delega la comprensión de las mediaciones hacia un segundo plano: se pierde el caso estudiado por la consideración de que está subsumido en una totalidad más amplia. En ese sentido, en el espacio de las conclusiones (en gran parte de las investigaciones recolectadas) sobresale la noción de reflejo como copia y hay pérdida de vocablos que valorarían más las mediaciones sociales; re-producción, re-creación de sentidos, re-significación, re-elaboración; que son el meollo de las investigaciones cualitativas.

EL DESARROLLO DEL CAMPO

Sería difícil para la pedagogía utilizar la noción de paradigma y trazar el trabajo de reflexión de su constitución en términos de situación preparadigmática, ciencia normal o ruptura epistemológica. Más ventajoso

podría ser la idea de análisis regional, la metáfora geográfica es más provechosa para observar y modificar el terreno. ¿Cuál es la lección? Para algunos será una verdad de perogrullo, para mí un encuentro: he visto sujetos activos que discurren sobre su práctica y crean diversos lazos sociales (filialidad, oposición, anulación, etc.) con sus colegas. En la década han aumentado¹ los campos de conocimiento, los problemas, las formas de abordaje y los subgrupos que reflexionan sobre la formación de docentes.

Una mirada retrospectiva nos permitiría tasar la importancia del “Primer Congreso de Investigación Educativa”, para los profesionales de la educación en México (época en que esta noción se consolidó). Su relevancia está en el hecho de que creó, fortaleció y diferenció lazos sociales, a la vez que afianzó la reflexión sobre los asuntos educativos, y la valoración de la acción pública como elemento indispensable de la racionalidad en el campo de la pedagogía. Continuando con la metáfora geográfica; los profesionales hemos talado bosques, construido diques, le hemos ganado terreno al mar, es decir, hemos modificado la geografía del continente educativo. Seguramente algunas pérdidas hemos tenido, al talar tanto bosque, pero éstas tendrán que ser valoradas por el gremio.

El saber que se organiza tiene consecuencias para el contexto geográfico en el caso de México. Los formadores, al racionalizar los procesos institucionales participan en juegos políticos y, simultáneamente, asumen tendencias valoradas en el plano internacional; el saber postulado como creencia se difunde como verdad y es (o pretende ser) establecido como teoría. La pedagogía comparada conoce este hecho bajo el término *indigenización*, que es la apropiación de una idea, creencia, verdad, bajo los velos cognitivos y afectivos del contexto geográfico, social y cultural particular.

La folklorización de las tendencias no sólo se ha dado bajo la égida de la política gubernamental, también los trabajadores de la educación han puesto su granito de arena a las playas de la formación docente. Han traducido, asumido, perspectivas y, con ello, han participado en la creación de grupos, a nivel nacional e internacional; han expandido la producción nacional y a la vez se han alimentado de ideas producidas en otros contextos. Además, se han creado, fortalecido, formas de construcción del saber, y al unísono, o como consecuencia de lo anterior, lazos sociales. Y viceversa, por lazos sociales establecidos se incorporan, traducen e instalan formas

¹ Tal y como se muestra en los estados de conocimiento, en 1992, que han sido elaborados por miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa sobre seis áreas temáticas y 29 campos de conocimiento. Para 2003 ha aumentado: nueve áreas y más de 30 campos de conocimiento.

de construcción del saber en la pedagogía. En síntesis, el hecho de la producción de saber en el campo de la formación docente requiere, como ya indiqué, una investigación comparada que ubique la producción realizada en México en relación con el contexto internacional. De esta manera, se estudiaría la creación de tradiciones y su eco en diversas latitudes.

En relación con la producción e independientemente del signo (institucionales, de crítica, apolíticas), la mayor parte de las propuestas se sostiene sobre la idea de que al maestro algo le falta, carece de algo, o ideológicamente está errado; sobre esta privación postulan sus programas de formación. Pareciera ser que lo consideran medio para el logro de sus finalidades

No faltan las propuestas que lo tomen como objeto de investigación, a pesar de que lo conceptualicen como sujeto. En relación con este punto es posible observar que la producción analizada no reporta la coautoría entre el investigador o interventor y el sujeto (o sujetos) que “padecen” los procesos de investigación o intervención (ante esta afirmación un matiz: ser coautor no significa ser llevado por el investigador y darle las gracias, es producir con, o contra, el hecho de ser objeto de investigación). Hay un acompañamiento recíproco hasta el momento de la realización de las acciones previstas por los que llevan la rienda, no en la tarea deliberadamente pública de exponer los efectos, valoraciones, evaluaciones de aquellas acciones. Así, se ha creado una base cognitiva que sólo pone en evidencia los estilos de los interventores o investigadores, no sobre aquellos que han participado en los procesos indicados. ¿Será el peso de la institución? ¿Serán los marcos gremiales y estilos de trabajo tradicionales de los cuales los interventores o investigadores no se han podido liberar? En este rubro, no se podría argumentar que la causa central son las políticas neoliberales que padecemos los que trabajamos en las instituciones de educación, pues ellas son recientes. No queda en este rubro más que plantear el hecho, hacer pública una laguna, dentro del continente analizado.

Por otro lado, consciente o inconscientemente, se sostiene un ideal científicista, ya con base en la noción de ciencia o en la de ciencias de la educación, cuando esto se argumenta en forma explícita. Implícitamente, en las reflexiones, indagaciones o intervenciones se descarga a las acciones de formación de su componente moral o estético y se fundamentan del lado de la búsqueda de la verdad, a pesar de que en ocasiones se argumente, en las propuestas de formación, que el ideal es el establecimiento de la crítica.

Así, se llega a sostener que la promoción del campo, la mejora de las acciones docentes, la innovación conceptual, corre del lado de la investigación; con este tipo de afirmaciones se coaccionan a otro tipo de saberes y

se privilegia una forma de producción. Una mirada a la historia de la pedagogía permitirá ver que los movimientos pedagógicos que han dejado huella no se erigieron con la bandera de la construcción científica. En ellos es posible observar que la mejora, incluso la elaboración de estrategias técnicas, ha sido posible en los momentos en que los docentes actúan corporativamente, como sería el caso del movimiento Freinet. Con la asunción científicista se privilegia un saber monolítico en el terreno de la formación docente y por extensión, de la pedagogía.

En este mismo periodo es posible observar que la categoría de totalidad se afincó como el baluarte para dirigir las acciones y formas de racionalizar la formación de docentes. Podríamos caracterizar al periodo que analizamos como la búsqueda de la totalidad como forma de racionalizar e intervenir en materia de formación de profesores. No deja de ser sintomático plantear como punto de inicio en la comprensión y dirección de las prácticas una idea, la de totalidad, que llevaría a la captación de la racionalidad, y esto afecta tanto a los formadores como a los sujetos de formación; ¿el afán de totalización podría ser otro síntoma del campo?

Asimismo, constato un movimiento especial en torno a la psicología y su impacto en el campo de la formación de profesores. La crítica a la tecnología educativa llevó a la recuperación de elementos sociológicos y políticos pero, en la actualidad, los formadores acuden de nuevo a la psicología en los programas de formación de docentes como eje rector de sus propuestas, podríamos decir que el campo se psicologiza y la ganancia obtenida está a punto de perderse. Esta aseveración no quiere indicar que la psicología no tiene que dar su opinión en materia de formación de profesores, pero tal vez no sea el único saber que nos permita cercar al continente educativo. Es imprescindible ser tolerante ante diversos campos, de igual forma, no podemos sostener que uno de ellos sea el que tome la rienda de la delimitación del terreno en el continente de la formación de docentes.

Las propuestas de formación docente, en general, buscan que el profesor asuma una trayectoria, para lo cual, o se le niega el saber precedente o se califica el saber que posee como intuitivo, o se le considera alienado. El punto de partida de las propuestas, hablando siempre de la formación docente, consiste en objetar o valorar negativamente su trayectoria, ideales o intereses: bajo este supuesto es posible concebir su transformación (que en mucho es con-formación, o en su actuación perversa, de-formación). En igual sentido, al profesor se le ha concebido como sujeto que vive su actuación en términos asimétricos hacia los ideales o proyectos de la institución la propuesta de formación implicaría la búsqueda de la simetría entre ellos. Con arreglo a estos supuestos se dirige el deseo de saber de los docentes; la

elaboración de mundos posibles, de renovación del yo ante el mundo se posterga. ¿Será posible pensar la actuación docente en términos dialécticos de autonomía (construcción de mundos posibles) y de coacción (límites que pone la institución)? ¿O tendríamos que pensar que la coacción implica una cuota de acción de los sujetos y que a partir de ella es posible la construcción de nuevas acciones por parte de los sujetos? En este apartado tendríamos que recordar las palabras de Elliot, para quien el sujeto en la praxis está compelido a:

[...] la realización de un ideal de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas en la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La *praxis* consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos [Elliot, Jhon (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, p. 269].

Se quiera o no, el maestro siempre es reflexivo, tal vez no engarce su estilo de reflexión con los que idealizan la propuesta formativa; partir de este supuesto podría llevar a ver la formación hacia derroteros más complejos. A pesar de que las propuestas formativas centradas en la reflexión han puesto el acento en la valoración de lo propio, poco se ha trabajado (en el periodo que hemos analizado) sobre los contenidos que orientan la reflexión, tanto de los formadores como de los profesores. La tendencia de la reflexión sobre la propia experiencia tendría que ser asumida por los propios formadores y complejizada con una noción más abierta del sujeto y de su trabajo.

En términos generales tanto las políticas gubernamentales, como las propuestas de formación del profesorado se han coludido para exigir que el docente asuma múltiples ideales, pero las condiciones de trabajo y producción (incluso las de los formadores) no han cambiado, se han deteriorado aún más. En el capítulo “Tendencias de formación de docentes” se puede observar la multitud de imágenes que se han impuesto al maestro. En este sentido hay ganancia conceptual, pero pérdida en las posibilidades reales de concretar el trabajo, ya que los ideales son tan altos que se ha vuelto imposible alcanzarlos, menos aún cuando las condiciones materiales no se modifican. Trabajar sobre el terreno, implicará para los formadores elaborar ideales terrenales para concretar las estrategias de formación en un reconocimiento distinto del sujeto y sus capacidades. Alrededor del sujeto una laguna: encontramos cierta cautela de los formadores para dar cuenta de los dispositivos que se emplean para mudar al sujeto. ¿Será esta cautela un síntoma más de la pedagogía?

Continuando con la metáfora geográfica, cada uno cuida su territorio, casi no existe diálogo; la forma de interrelación consiste en la negación. Sin embargo, también se perciben otras formas: continuidad, diferenciación, incorporación, distanciamiento; estas modalidades de relación han dinamizado el campo, las creencias que se han construido para formar a los docentes. La movilización del campo será posible si existen diversos modos de racionalización y formas de interacción entre los diversos actores, pero con la actual creencia de que la investigación científica sería el pilar de la construcción de conocimientos, se corre el peligro de colocar a la ciencia como el eje rector o como única fuente de saber.

En este sentido, es necesario afirmar que las modificaciones en el sector no podrán lograrse tomando como sustento la aplicación del conocimiento científico (o del imaginario que hace el sector de formadores en relación con éste), pues sólo refuerza las perspectivas de la eficacia social; quienes se alían a esta vertiente han sostenido que la transformación se da por la aplicación de la ciencia. Éstos, han olvidado que el ámbito de las acciones de formación de profesores es lo moral; en materia de formación del profesorado las cuestiones éticas tienen un papel central, aunque tampoco serían el eje rector de las cavilaciones sobre el campo. La investigación que no incluye una visión moral de las instituciones escolares es simple, y poco servirá a los educadores como modelo de comprensión. Más aún, poner de nuevo sobre la mesa la reflexión estética en el campo de la pedagogía, no sólo revitalizaría la idea de oficio de artesano, sino que sería motor para la construcción de nuevos lazos solidarios hacia el reconocimiento de los modos de ser del maestro, del formador, de la formación de docentes, de la pedagogía (que se sostiene bajo la idea general de “pluralidad humana”).

Los formadores (educadores en general) tienen prurito alrededor de lo institucional, consideran que su acción es como otra actividad social, como si se desarrollara en otro espacio. Pero hay una salvedad: los educadores realizan su trabajo en *condiciones institucionales (públicas)*. En general, en los escritos predomina una denegación hacia el contexto, lugar, espacio, ámbito en donde se desarrollan las acciones de formación, o se plantean con un nivel de generalidad tal, que pareciera que no se encuentran en este mundo. Sin embargo, el continente que nos da cabida gira alrededor de los significantes de la institución ya establecida como el circuito de la educación pública, o por establecerse como las experiencias que se puedan desarrollar al margen del sistema escolar. La relación con la institución que mantienen los productores gira en dos polos: o se asumen las demandas institucionales o se hace abstracción de ellas. A pesar de que se pueda afirmar que la institución coacciona nuestro saber, deseo y pulsión, no debemos olvidar que la

coacción implica también la producción de sentido, en donde los actores tienen un papel central. La coacción, el establecimiento de límites, implica producción de nuevas normas, significados y formas de interacción social entre los sujetos, nuevas formas de convivencia. Hacer abstracción del peso de la institución en los programas de formación de docentes lleva a que, implícitamente, se asuma el polo instituido de la acción social, se niegue la apertura hacia mundos posibles, ésta es característica propia de los actores sociales. Ponerse en cualquier lugar de los polos es aceptar que sólo existe un marco posible de interacción entre los ciudadanos.

En relación con la apertura a nuevas experiencias, se percibe que los integrantes del sector anhelan cambiar las prácticas sosteniendo en las acciones prescriptivas de formación del profesorado una visión alternativa, pero al no dar cuenta del proceso, límites, posibilidades y contradicciones institucionales, asumen, virtualmente, una posición idealista del cambio. Podría ser redundante, pero el cambio sólo se realiza cambiando, y la medida de tensión sobre lo modificado consiste en hacer público el hecho y hacerlo en forma gremial, pues las acciones individuales (de un maestro, o de una experiencia pedagógica) por más innovadoras caen en el vacío.

Por otro lado, queda por hacer un análisis específico sobre los trasvases que se dan entre el sector normalista y el universitario. Muchas de las propuestas se han aplicado literalmente de un espacio institucional a otro, cuando las condiciones son diversas y los objetos de tratamiento no son los mismos para cada uno de los sectores. En esta afirmación se incluyen tradiciones en la producción de saber y formas de interacción que se despliegan en cada sector.

En este espacio conviene recordar que las instituciones demandan cada vez más trabajo y eficacia a los docentes y formadores, pero los contextos se depauperan cada vez más y de forma vertiginosa. A pesar de ello, los formadores, en general, han sido poco críticos para analizar sus condiciones, las propias y las ajenas, y a pesar de ello llaman a las acciones de formación a los profesores. La invitación a colocarse del lado de lo instituido se argumenta de múltiples formas, incluso en aquellas en donde el análisis del contexto social se plantea de una forma “crítica”. Algunas perspectivas analíticas y prescriptivas se olvidan que los docentes asumen activamente las políticas de la institución pero, igualmente, se oponen a ellas; negar este hecho es tener una concepción monolítica, plana, de la relación del sujeto con la institución. Además, hacer abstracción de las condiciones de trabajo sin engarzarlas con los ideales formativos es producir ideología en beneficio de la burocracia institucional, es apostar por el control y olvidar los problemas de la equidad y justicia social.

BALANCE POR SUBCAMPOS (TOTAL DE TEXTOS REVISADOS: 648)

Subcampo	Investigaciones, tesis de maestría, tesis doctorado
Formación y procesos institucionales (normales y UPN). <i>Catalina Inclán y Laura Mercado</i> Subtotal: 67	<i>Tesis maestría:</i> Sandoval, E.; Medina, P.; Espinosa, E. (DF); Mercado, E. (Edomex); Pérez, L., Gómez, MA (Hgo). <i>Investigaciones:</i> Miranda, F. <i>et al.</i> ; Mercado, R. (DF) <i>Proyecto de inv.:</i> Ramos, M.; Ortiz, D. (Jal.) <i>Tesis que no indica grado:</i> Salgado, H. (Edomex).
Formación de profesores en educación superior <i>Epijanio Espinosa</i> Subtotal: 69	<i>Libros:</i> Chehaybar, E. y Ríos E., M; Chehaybar (1999); Barabtarlo, A. (DF); Alvarado N., M. (2001, inicialmente fue tesis) (Jal.) <i>Memorias:</i> Uribe O., M, (comp.); Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.). <i>Tesis maestría:</i> Morán (DF). <i>Tesis doctorado:</i> Alvarado N. M. (Jal.).
Formación y valores <i>Tiburcio Moreno y Ma. de los Angeles Gómez</i> Subtotal: 30	<i>Avances de investigación:</i> Muñoz Izquierdo, C. y Palomar L., J; Maggi, R. (DF); Pérez S. (Edomex); Arcudia G., I. (Cd. Juárez); María Concepción, Franco Rosales (Chih.). <i>Tesis maestría:</i> Jordá (DF); González P., E. (Edomex).
Formac. y ejercicio profesional <i>Epijanio Espinosa</i> Subtotal: 28	<i>Tesis maestría:</i> Espinosa T., E. (DF); Ávila, MC. (Edomex) <i>Proyectos:</i> Jordá (DF)
Formación sobre la disciplina <i>Ma. Dolores García y Héctor Salgado</i> Subtotal: 52	<i>Tesis de doctorado:</i> Fernández, J. (Tlax). <i>Tesis de maestría:</i> González, M. (Edomex). <i>Tesis de licenciatura:</i> Quintal, V. (Yuc).
Formación y profesión <i>Patricia Ducoing</i> Subtotal: 21	No se indica en la bibliografía.
Noción de formación <i>Patricia Ducoing</i> Subtotal: 52	<i>Investigación:</i> Cantón A., V. (1997) <i>Libros:</i> Yurén, T. (3) <i>Memorias:</i> Tlaseca P., M.
Tendencias <i>José Antonio Serrano</i> Subtotal: 130	<i>Investigación:</i> Padilla (UAM); Ornelas, Serrano, Cantón, Yurén, Tlaseca, Trujillo, Fernández A. (UPN); Block, Dávila y Martínez (DIE, ed. básica, DF); Argüelles y Calderón (CCH, ed. media sup., DF); Rosas (ed. básica, centro de inv., DF); Durán A. (ed. media sup., DF); Gutiérrez S. (centros de inv., DIE-DF); Espinosa T. (DIE-ed. básica, DF); Ordaz, Ramos y Martínez (UPN-SLP); Kepowics, Sandoval y Romero (ed. sup., Gto.); Reynaga y Duque (ed. sup., Jal.); Chavoya P. (ed. sup., Jal.); Pérez R.

PARTE II
LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS
EN MÉXICO: RECUENTO DE UNA DÉCADA
(1992-2002)

COORDINADORAS:

Carlota Guzmán Gómez,
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

Claudia L. Saucedo Ramos,
Facultad de Estudios Superiores de Iztacala-UNAM

AUTORAS:

Carlota Guzmán Gómez,
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

Claudia L. Saucedo Ramos,
Facultad de Estudios Superiores de Iztacala-UNAM

Terry Carol Spitzer,
Universidad Autónoma de Chapingo

CIONES
ESTUDIANTES (%)

INTRODUCCIÓN¹

Carlota Guzmán Gómez
y Claudia L. Saucedo Ramos

En el estado de conocimiento que correspondió al periodo 1982-1992 se señalaba la ausencia de investigaciones que tomaran como centro de interés al alumno y se afirmaba, retomando a Granja, que “el alumno no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio, como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución” (Carvajal *et al.*, 1996). Diez años después y a partir de la revisión de las investigaciones realizadas en este periodo, en el presente podemos afirmar que los alumnos y los estudiantes conforman ya un campo de estudio. Si bien no es un campo acabado y se presentan lagunas temáticas, teóricas y conceptuales, consideramos que el interés por los alumnos y estudiantes se ha incrementado y que, efectivamente, hay una mayor conciencia de su papel dentro de las instituciones escolares y, por ende, de la necesidad de conocerlo y de investigar diversas problemáticas. De esta manera, nos encontramos ahora ante un campo en proceso de construcción y en constante crecimiento, en el que confluyen investigadores pertenecientes a diversas disciplinas y enfoques teórico metodológicos.

En el presente estado de conocimiento buscamos ofrecer un panorama general del terreno de investigación sobre los alumnos que se ha

¹ En el presente estado de conocimiento nos referiremos, en términos generales, a los *alumnos* como aquellos que se encuentran inscritos formalmente en alguna institución educativa, sin embargo, utilizaremos también el término *estudiantes* cuando éstos se encuentren cursando el nivel superior.

realizado en el periodo 1992-2002 y, para ello, mostramos cómo se encuentra estructurado dicho campo. Queremos destacar las principales líneas de investigación, los temas más importantes que se abordan, así como las nuevas temáticas que se han generado. Asimismo, nos interesa presentar los diferentes enfoques teórico-metodológicos bajo los cuales se construyen las investigaciones y, especialmente, la manera como los diversos investigadores abordan al estudiante, esto es, la perspectiva analítica y el lugar que se le otorga. Para lograr lo anterior, presentamos una breve reseña de cada una de las producciones científicas que identificamos con la finalidad de que el lector pueda contar con una visión más clara del contenido de las investigaciones pero, sobre todo, de sus hallazgos.

Para completar el panorama, presentamos un balance general del campo tanto en términos cuantitativos como analíticos. La primera perspectiva permite contar con una idea de las dimensiones actuales del campo, de su distribución temática y espacial. La cuantificación es un parámetro útil para conocer el crecimiento del campo, para lo cual el estado de conocimiento de la década anterior es un referente importante. En el sentido analítico nos interesa mostrar los puntos débiles, las ausencias, pero también los alcances, las perspectivas a futuro, los nuevos temas a investigar y los enfoques que parecen apuntalar la renovación del campo sobre los alumnos.

De acuerdo con las distintas dimensiones y temáticas de las investigaciones, así como tomando en cuenta las diferentes aproximaciones, abordamos el campo de alumnos a partir de la distinción de cinco subcampos:

- 1) Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos
- 2) Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil
- 3) Posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar
- 4) Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo
- 5) Intereses y problemas de los alumnos.

LA DELIMITACIÓN DEL CAMPO DE LOS ALUMNOS

Delimitamos el estado de conocimiento incorporando todas aquellas investigaciones realizadas durante el periodo 1992-2002 que tienen como objeto de estudio a los alumnos, ya sean niños, jóvenes o adultos que se

encuentran inscritos formalmente en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo mexicano. La delimitación del campo supuso la aplicación de criterios de orden teórico, temporal y de cobertura que a continuación desarrollamos.

El campo de conocimiento de los alumnos se encuentra entrecruzado por distintas problemáticas que pueden referirse o no de manera directa con el contexto escolar. Ante esta situación, por un lado, delimitamos el campo tomando en cuenta investigaciones que tienen como objeto de análisis central la situación de los alumnos en la escuela y que abordan distintas dimensiones de esta problemática. Por el otro, incluimos trabajos que consideran a los alumnos pero que no se centran exclusivamente en el ámbito de lo escolar, sino que abordan cuestiones como salud, preferencias culturales de los adolescentes, etcétera. Esta decisión se fundamenta en que todas estas investigaciones, de manera central o paralela, aportan conocimientos en torno a diferentes aspectos y dimensiones del alumno. Por la misma naturaleza del campo de los alumnos se presentan entrecruzamientos con otros estados de conocimiento, en particular con los elaborados por Piña *et al.* (2003), Delgado (2003) y Maggi *et al.* (2003). Estos autores abordaron, entre otros, temas como los de representaciones e imaginarios sociales, la vida cotidiana en la escuela, problemas de indisciplina y violencia en la escuela, cuestiones de género en el ámbito de lo escolar o los valores. La bibliografía que consideraron abarcaba estudios realizados con alumnos, pero el énfasis se puso en los abordajes teóricos o en el análisis de problemáticas específicas como el género, los valores o la indisciplina en la escuela. En nuestro caso, las especificidades que apuntamos anteriormente respecto del campo de análisis de los alumnos, nos distingue de los estados de conocimiento señalados, pero no dejamos de reconocer que ellos están siendo analizados desde miradas muy diversas.

En cuanto a los productos, tomamos en cuenta las investigaciones terminadas o en proceso, cuyos resultados han sido publicados como libros, capítulos de libro, artículos de revista o bien se han presentado como ponencias, tesis de grado de maestría o de doctorado. En lo que se refiera a las tesis de posgrado, sabemos que son productos que han sido evaluados por comités dictaminadores, de modo que confiamos en la calidad del trabajo que ofrecen. Los libros y capítulos de libros también reflejan la experiencia académica de los compiladores y autores y, muchas veces, son la síntesis de indagaciones continuas que se han realizado. Los artículos en revistas, por otro lado, frecuentemente son dictaminados por comités especializados de modo que aseguran cierta calidad y decoro en las posturas de indagación y análisis de los autores.

En el caso de las ponencias en eventos, sabemos que no siempre son dictaminadas de modo riguroso pero, de cualquier manera, decidimos tomarlas en cuenta por tres razones: primera, en muchos casos se trata de trabajos donde los autores presentan los resultados de investigaciones amplias y se detienen a reflexionar de manera más detallada en algunos aspectos; segunda, hay ponencias que exponen los resultados y análisis de investigaciones cortas que no siempre serán publicadas, por lo que este tipo de producciones pasan desapercibidos si no se les recupera como lo hicimos en el presente trabajo; y tercera, creemos que en los foros académicos participan investigadores que quizá no son reconocidos por sus trayectorias, pero que alimentan el interés y las búsquedas en torno a los alumnos. Decidimos seleccionar aquellas ponencias que tenían cierto nivel de calidad, por ejemplo, que tuvieran una fundamentación teórica, elementos de metodología, resultados claros y analizados y bibliografía señalada.

En cuanto a la cobertura geográfica, intentamos recuperar la investigación que se realiza en todo el país y para ello revisamos lo existente sobre el tema en revistas de circulación nacional, la que se encuentra en las bases de datos que cubren la producción –también nacional– y la información que se guarda en las memorias de congresos en los que participan la mayor parte de los investigadores sobre el tema, provenientes de los diferentes puntos del país.² Sin embargo es importante reconocer que, por limitaciones de recursos y de organización del equipo, la búsqueda bibliográfica se centralizó, principalmente, en el Distrito Federal y la zona metropolitana. En este sentido, consideramos que las ausencias principales para la elaboración del presente estado de conocimiento pueden referirse, sobre todo, a tesis de grado producidas en algunas universidades de diferentes entidades federativas del país y que no localizamos, a publicaciones no catalogadas o de circulación restringida, a documentos institucionales que se utilizan para evaluaciones y diseño de planes escolares internos, o bien, a ponencias presentadas en foros locales. A pesar de ello, consideramos que el presente estado de conocimiento rescata y muestra las tendencias principales del campo que se están llevando a cabo por los investigadores de nuestro país.

² Nos referimos a bases de datos como IRESIE en donde se encuentran registradas las publicaciones de todo el país y los congresos nacionales que organiza cada dos años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, donde la mesa sobre “Alumnos” ha dado cabida a los investigadores provenientes de un gran número de entidades federativas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

La búsqueda del material bibliográfico se llevó a cabo en bibliotecas pertenecientes a instituciones educativas como las siguientes: las facultades de Filosofía y Letras y Psicología, los centros Regional de Estudios Multidisciplinarios y de Estudios sobre la Universidad, todos dependientes de la UNAM. También se indagó en la biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Por otro lado, se tomaron como fuente de datos las memorias electrónicas de los congresos organizados por el COMIE en las distintas entidades federativas, así como de otros foros académicos. Además, se utilizaron las bases de datos de IRESIE y de Tesis UNAM. Por último, diversos investigadores tuvieron a bien enviarnos su material por distintos medios. Siempre que tuvimos acceso al material completo (tesis, artículos, ponencias), lo leímos y elaboramos la reseña correspondiente, pero cuando no fue así, nos apoyamos en los resúmenes incluidos en las bases de datos, por ejemplo de IRESIE o Tesis UNAM.

Para reseñar los documentos seleccionados rescatamos la ubicación teórica-metodológica de los autores, sus objetivos de investigación, la población estudiada y sus principales hallazgos. En la redacción de los capítulos tratamos de no elaborar un simple listado de reseñas, sino de lograr una integración analítica que le diera cuerpo al conjunto de material revisado. Es necesario aclarar que identificamos autores con líneas de investigación sólidas que les ha permitido una producción amplia en cuanto a presentación de ponencias en eventos o publicaciones. En esos casos, sin obviar los diferentes productos, nos centramos en reseñar las características de la investigación central y las aportaciones más importantes con la finalidad de no caer en repeticiones.

ETAPAS DE TRABAJO Y PARTICIPANTES

La primera etapa de trabajo consistió en la discusión de las líneas a investigar y se elaboró un listado con las fuentes documentales. En esta fase y respecto de la búsqueda de documentos y publicaciones participaron Terry Carol Spitzer, de la Universidad Autónoma Chapingo; Guillermina Bustos Silva, de la Universidad de Guadalajara; Alejandro Cornejo Oviedo, de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y María del Carmen Merino Gamiño, de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En una segunda etapa, Terry Spitzer elaboró un documento en el que apuntó las principales líneas de indagación y análisis en el campo, adelantó comentarios sobre algunas investigaciones y elaboró un amplio listado de bibliografía. Dicho documento fue leído y dictaminado por Carlota Guzmán Gómez, del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, y Claudia Saucedo Ramos, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, y se decidió que ambas se incorporaran al equipo que terminaría el estado de conocimiento. De esta manera, en una tercera etapa se retomaron los objetivos del trabajo y se llevaron a cabo las siguientes actividades: *a)* nuevas búsquedas bibliográficas; *b)* la reseña de los materiales; *c)* la construcción de categorías analíticas y temáticas que permitieran organizar el conjunto de investigaciones sobre los alumnos; *d)* la revisión e integración de las elaboraciones conceptuales que sobre los alumnos existe en otros países; *e)* la construcción de una base de datos con las características principales de las investigaciones; *f)* la conformación de cinco capítulos, de acuerdo con los subcampos establecidos y, *e)* la elaboración de un balance, a modo de conclusiones, sobre la investigación con alumnos mexicanos que permita pensar en las perspectivas de indagación para la década siguiente. En esta tercera etapa, la actuario Olga Victoria Serrano Sánchez realizó el procesamiento estadístico de la información y elaboró los tabulados y gráficos que se presentan.

ESTRUCTURA DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO

En el presente estado de conocimiento presentamos en primer lugar el capítulo titulado “Aproximaciones y elaboraciones conceptuales en torno a los alumnos”, en el que exponemos, de manera general, algunos aportes conceptuales que se han realizado en diferentes países, con la intención de contar con algunos elementos de comparación con la producción de investigación en nuestro país. Posteriormente, presentamos un panorama cuantitativo del campo donde se exponen, entre otros aspectos, el tipo y número de los productos de investigación, las categorías en las que hay mayor o menor producción de estudios, los niveles escolares que son más abordados por los investigadores, las disciplinas desde las que se plantean las investigaciones y las perspectivas metodológicas empleadas.

Los capítulos posteriores corresponden al desarrollo de cada una de los subcampos propuestos y, de esta manera, el tercer capítulo corresponde a las investigaciones en torno a las características socioeconómicas y familiares de los estudiantes, donde se incluyen los perfiles estudiantiles,

los trabajos sobre el origen socioeconómico de los alumnos y las trayectorias estudiantiles. El cuarto capítulo versa sobre los alumnos en la escuela, sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil, aspectos que analizamos considerando a los alumnos de distintos niveles escolares. En el quinto capítulo revisamos las investigaciones realizadas sobre las posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento y abarcamos sus actitudes ante la ciencia, las estrategias que tienen en torno al aprendizaje así como las habilidades académicas que poseen.

En el sexto capítulo titulado “Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo” se integran las investigaciones que analizan al alumno en relación con la formación profesional, de tal manera que se inicia con lo relativo a la elección de la carrera como el primer vínculo con el mercado de trabajo y, posteriormente, los que se refieren propiamente a las relaciones con el mercado de trabajo y a los procesos de identidad profesional. En el séptimo capítulo consideramos los intereses y problemas de los estudiantes, para lo que reseñamos investigaciones sobre sexualidad, salud, adicciones y posturas políticas de los alumnos. Como se podrá observar, se trata de estudios no necesariamente centrados en el análisis de los alumnos respecto de lo escolar, pero que ofrecen información valiosa para conocerlos en tanto sujetos que se encuentran en una etapa de vida particular, con problemáticas particulares.

Posteriormente, realizamos una evaluación del campo sobre los alumnos, destacando las trayectorias y la producción de algunos investigadores que consideramos fueron los puntales de la década. Incluimos un apartado en el que se exponen las principales líneas de investigación encontradas, los rasgos más sobresalientes de las investigaciones, los hallazgos, así como los problemas detectados y los vacíos. Asimismo, presentamos las perspectivas que vislumbramos a futuro y las rutas posibles sobre las que podría avanzar la investigación en el campo de los alumnos.

Al final del documento presentamos un listado general de las obras consultadas, en donde el lector podrá encontrar la referencia bibliográfica de todas las investigaciones citadas. Hemos preferido ofrecer este listado general en lugar de listados parciales por capítulo, como se ha hecho en otros estados de conocimiento, con el fin de evitar repeticiones de referencias a investigaciones citadas en varios capítulos.

Por último, esperamos que el presente estado de conocimiento sea un referente útil para todos aquellos que se interesen en conocer a los alumnos.

CAPÍTULO 1

APROXIMACIONES Y ELABORACIONES CONCEPTUALES SOBRE LOS ALUMNOS. APORTES DE DIVERSOS PAÍSES

Carlota Guzmán Gómez
y Claudia L. Saucedo Ramos

Los alumnos como objeto de análisis han sido abordados en diversos países por investigadores pertenecientes, entre otros, a campos disciplinarios como la psicología y la sociología educativas, la pedagogía y la sociolingüística. Evidentemente, entre los investigadores hay diferencias respecto de los fines de indagación, los abordajes teórico metodológicos y, sobre todo, el grado en el que los alumnos son puestos en el centro de atención o bien aparecen de manera colateral dentro de discusiones sobre diversas temáticas. En lo que sigue rescatamos algunos autores y tendencias de investigación que, a partir de nuestra propia experiencia como investigadoras del campo, hemos detectado en el ámbito internacional porque aportan elementos para la conceptualización de los alumnos. Se trata, sobre todo, de algunos trabajos elaborados en Estados Unidos de Norteamérica (EUA), Francia, Inglaterra y México. No pretendemos presentar una revisión exhaustiva de la investigación ni tampoco un balance general, ya que esto implicaría un estado de conocimiento de orden mundial. Sin duda, hemos dejado de lado importantes aportes que se han hecho en distintos puntos del planeta, aclaramos que se trata simplemente de un esfuerzo de integra-

ción de diversas elaboraciones conceptuales que pueden servir de marco de reflexión y de comparación con los avances que en nuestro país hemos logrado en el campo que nos ocupa.

En EUA, Erickson y Shultz (1996) llevaron a cabo una revisión de la investigación existente sobre los alumnos y señalan que, en general, los estudiosos no están interesados en analizar las experiencias que los alumnos tienen sobre los diseños curriculares y sus contenidos, el clima del aula, las relaciones con sus maestros, etcétera. De acuerdo con estos autores, son vistos desde la perspectiva de los educadores adultos, que están interesados en saber cómo es su rendimiento escolar, si están o no motivados para estudiar, si tienen o no ciertas habilidades, si se adaptan a la escuela o tienen mala conducta. Así, por ejemplo, los trabajos realizados por enfoques de tipo cognoscitivista, dentro de la psicología, buscan conocer —a través de herramientas metodológicas cuantitativas— los tipos de desempeño cognitivo que los alumnos tienen, sus habilidades para el desempeño escolar o bien sus actitudes hacia determinados contenidos académicos.

De acuerdo con estos parámetros, particularmente en lo que se refiere al sistema educativo de nivel superior, en EUA existe una larga y sólida tradición de investigación sociológica que se basa en la aplicación de encuestas a los alumnos y en el análisis estadístico de los datos. Estos trabajos abarcan distintos niveles de poblaciones estudiantiles desde establecimientos escolares particulares y públicos de algunos estados y regiones del país, hasta universos muy amplios en el ámbito nacional. También son cuantiosos los estudios comparativos y de corte longitudinal. Un ejemplo de esta tradición es la Encuesta Anual de Estudiantes de Primer Ingreso —que se ha aplicado por más de treinta años— y el Estudio Nacional sobre Aprendizaje Estudiantil de los Estados Unidos.¹

Las aportaciones de Astin (1996) y de Pascarella y Terenzini (1991) han sido fundamentales en este campo ya que se han preocupado por conocer de qué manera afectan a los estudiantes de nivel superior los diferentes tipos de instituciones y programas universitarios en su aprendizaje y desarrollo.² Asimismo, se plantean como pregunta central qué es lo que realmente hace diferentes a los estudiantes de nivel universitario, para lo cual trabajan con universos que consideran una gran diversidad de instituciones. El ambiente es un concepto clave en sus estudios y con el mismo se

¹ Cfr. referencias en De los Santos (2001).

² Cfr. De los Santos y Cordero (2001).

refieren a aspectos como tipo de institución, de programas, de métodos de enseñanza, de alojamiento –familiar o en la universidad–, financiamiento con el que cuentan los estudiantes, amigos, cursos que toman y actividades que desempeñan. Por otro lado, estos autores también incorporan análisis sobre aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. Para detectar los cambios ocurridos en las trayectorias de los alumnos toman en cuenta información sobre el momento en el que los alumnos ingresan a la universidad, sobre el transcurso de su formación, del egreso y los años posteriores. Uno de los hallazgos principales es que el aprendizaje más importante no ocurre dentro del salón de clase, sino fuera de él. Asimismo, sus investigaciones demuestran que las condiciones de estudio son el factor decisivo del éxito escolar, esto es, el ambiente creado por la facultad y los estudiantes. Así, Pascarella y Terenzi (1991) afirman que “los estudiantes que están activamente involucrados en la vida académica y en actividades extra-clase, ganan más de la experiencia universitaria que los alumnos no involucrados en ella”.³

Para Erickson y Shultz (1996) la investigación que tome en cuenta la perspectiva de los alumnos requeriría atender, entre otros aspectos, sus vivencias del currículo, el significado otorgado a lo aprendido, las vivencias sociales y afectivas que experimentan en las relaciones de enseñanza con sus maestros y compañeros, las influencias directas e indirectas de los grupos de amistad y familiares respecto de la importancia de la escuela. Creemos que ésta es una forma de elaborar una aproximación analítica a los alumnos y que se centra, sobre todo, en sus experiencias subjetivas o vivencias de lo escolar. Sin embargo, también es necesario reconocer la validez de los estudios que buscan conocerlos en el terreno de sus habilidades académicas. Se trata de investigaciones que tienen una amplia tradición y para cuyos autores es importante analizar a los alumnos con el fin de evaluar herramientas metodológicas, desarrollar y probar teorías sobre el desarrollo psicológico, aportar formatos de evaluación académica a las escuelas así como evaluar niveles de desempeño académico obtenidos por los alumnos.

Por otro lado, en la antropología educativa estadounidense hay un cúmulo importante de etnografías realizadas con alumnos en escuelas y que los ubican en función de su pertenencia de clase, género, raza o de historia familiar. En sentido estricto, estas etnografías no tienen como objeto

³ Citado por Rodríguez, Roberto (2003). “Estudiantes y reforma universitaria”, *Campus. Suplemento universitario de Milenio Diario* (20 de febrero).

de estudio único a los alumnos, sino que están interesadas en analizar los contextos históricos, políticos, sociales y económicos en los que viven las personas y a partir de los cuales se relacionan con la escuela. De tal modo, en su mayoría se trata de estudios sobre familias pertenecientes a grupos sociales que migran a EUA (afroamericanos, latinos, chinos, hindúes, etcétera) o a grupos desfavorecidos económicamente que buscan relaciones específicas con el sistema escolar como parte de sus estrategias de sobrevivencia.

Algunos ejemplos de etnografías destacan aspectos como los siguientes: los conflictos culturales que tienen estudiantes afroamericanos en las escuelas y cómo algunos se las ingenian para tener éxito escolar a pesar de las presiones de sus grupos de iguales (Hemmings, 1996); la adaptación a la escuela por parte de alumnos de origen hindú que tienen muy buen desempeño académico a pesar del rechazo de sus compañeros anglosajones (Gibson, 1987); las diferentes maneras de vincularse con la escuela de estudiantes mexicoamericanos en función de la edad en que migraron, las habilidades que desarrollaron y sus experiencias previas de la escuela (Hayes 1992); las estrategias de resistencia o acomodación de alumnos de sectores pobres contra las prácticas de estigmatización del personal de la escuela (Mirón y Lauria 1998). En estos estudios los alumnos son analizados a partir de posturas teóricas basadas en conceptos centrales dentro de la antropología como acomodación, resistencia, producción cultural y reproducción, asimilación, continuidad cultural, etcétera. La investigación en este terreno permite entender las experiencias de los alumnos con la escuela dentro de la diversidad de experiencias de migración, de procesos de identificación, de conflicto y resistencia con la escuela, de relación más amplia con el sistema social y laboral, entre otros aspectos analíticos.

En la sociología inglesa también encontramos investigaciones sobre los alumnos donde se toma en cuenta, sobre todo, su pertenencia de clase. Delamont (2001) afirma que la investigación de tipo cuantitativo se ha caracterizado por atender a temáticas como la movilidad social de los jóvenes de clase trabajadora y que, desde enfoques de este tipo, la educación es algo positivo, una escalera que los alumnos deben emplear para escapar a su condición social. Por otro lado, la investigación de tipo cualitativo también se centra en la pertenencia de clase de los alumnos pero recupera la cuestión del género. En la década de los setenta, el libro editado por Stubbs y Delamont (1978) recogió varios ejemplos de estudios derivados del interaccionismo simbólico en el que los alumnos aparecían como hábiles negociadores en los intercambios dentro del aula. La interacción entre

los maestros y sus alumnos es descrita en detalle en los distintos capítulos del libro de manera que se aprecia el carácter negociado de los encuentros y la voz de los alumnos como personas activas en la configuración de sus participaciones.

Según Delamont (2001), la investigación cualitativa inglesa sobre los alumnos está centrada en el anti héroe, retrato de la rebelión o de la resistencia, siendo Paul Willis uno de sus máximos exponentes. Willis (1977/1988) dio la voz a los alumnos, algo poco común en autores previos que tomaban como unidad de análisis las familias o grupos sociales y sus determinantes estructurales, pero rara vez al individuo que estaba siendo escolarizado. Este autor desarrolló su investigación en una escuela secundaria en Inglaterra y analizó la vida de un grupo de adolescentes que rechazaban la ideología de logro, se oponían a la autoridad de los maestros y eran disruptivos en los salones de clase. Se trataba de jóvenes que pertenecían a familias de clase obrera y que reproducían en la escuela formas de comportamiento que eran favorables a la cultura de las fábricas, mas no a la institución escolar porque se reconocían a sí mismos como futuros trabajadores que abandonarían los estudios en poco tiempo. Willis calificó este comportamiento como de resistencia a la institución escolar y consideró que reflejaba una producción cultural, misma que, a final de cuentas, derivaba en una reproducción cultural porque los alumnos contribuían con su mal comportamiento a reproducir las desigualdades estructurales y relaciones tradicionales entre clase y grupo al desertar de la escuela e insertarse tempranamente en el mismo tipo de trabajo que tenían sus padres.

De alguna manera, tanto la antropología educativa estadounidense como la sociología educativa inglesa confluyen en analizar los conflictos culturales que los alumnos tienen con la escuela a la luz de teorías y metodologías de corte cualitativo. Los alumnos son vistos como individuos con distintas tradiciones sociales, familiares y culturales y en activa participación dentro de las aulas, en sus relaciones con los maestros y con la toma de decisiones respecto de la utilidad de la escuela.

Dentro de la sociología estudiantil francesa existe, desde hace tiempo, un debate en torno a lo que significa ser estudiante de educación superior y, más específicamente, lo que se ha denominado “la condición estudiantil”.⁴ La obra de Bourdieu y Passeron *Les Héritiers*, escrita en 1964, puede considerarse pionera en este campo y la que ha marcado los términos del debate. Para ellos, no se puede hablar de una condición estudiantil unitaria y ho-

⁴ Cfr. Guzmán (2002).

mogénea ya que, si bien los universitarios coinciden en la tarea común de estudiar, no por ello se puede concluir que adquieran las mismas experiencias y, aun menos, una experiencia colectiva. También señalan que el origen social del estudiante es el elemento más importante y afirman que “entre todos los factores de diferenciación, el del origen social es indudablemente aquel que se hace sentir con más fuerza, incluso que el sexo y la edad. [...]” (1985:33). De esta manera, el hecho de ser estudiante, no supone en absoluto, que todos cuenten con las mismas condiciones de existencia.

Más de una década después, Baudelot *et al.* (1981) sostienen que es posible hablar de un estatus propiamente estudiantil y que se construye a partir de la diferenciación entre los estudiantes y los no estudiantes. Desde esta perspectiva, la adscripción a la universidad es el elemento diferenciador más importante entre los jóvenes. Aunque estos autores reconocen las enormes diferencias que existen entre los estudiantes, tanto en el origen social como en lo que se refiere al futuro profesional, encuentran mayores similitudes entre ellos que si se les compara con otros jóvenes de la misma edad que no estudian. Para Baudelot *et al.* ser estudiante también implica gozar de un conjunto de privilegios, entre ellos el hecho de formarse, prepararse para la entrada al mercado de trabajo y manejar libremente su tiempo.

A principio de la década de los noventa, Molinari (1992) retoma el debate y coincide con Baudelot *et al.* (1981) al afirmar que el estatus de estudiante resume todos los privilegios en relación con la situación de otros jóvenes de la misma edad que son asalariados, desempleados o con trabajos precarios. Sin embargo, no le parece que el privilegio de estudiar sea un criterio suficiente para que los estudiantes puedan integrar un conjunto homogéneo identitario de símbolos y valores. Desde su punto de vista, la juventud estudiantil es un grupo heterogéneo con oportunidades escolares y profesionales muy desiguales.⁵

El reconocimiento de la heterogeneidad ha llevado a negar la existencia de los estudiantes como grupo y a enfatizar en las diferencias entre el estudiante llamado “clásico” o “heredero” y los “nuevos estudiantes”, producto de la masificación. Tomando como base el contexto de masificación de las universidades, diversas investigaciones como las de Lappeyronnie y Marie (1992) y de Molinari (1992) destacan las especificidades de la condición estudiantil en un ambiente de degradación institucional, de anonimato y en el que priva el individualismo.

⁵ Vale la pena comentar que a pesar de que Pierre Bourdieu inició este debate, no lo retomó en la década de los noventa.

Las investigaciones de la década de los noventa confluyen en el esfuerzo por identificar los diferentes elementos constitutivos de la condición estudiantil. Así, Erlich (1998) y Grignon y Gruel (1999) encuentran que las condiciones de vida, el trabajo y las prácticas culturales de los estudiantes se transforman conforme tienen mayor edad. Estos autores retoman la importancia de la libertad en el uso y manejo del tiempo como un elemento distintivo de los estudiantes, tal y como lo habían planteado Bourdieu y Passeron (1985), Baudelot *et al.* (1981) anteriormente.

Uno de los aportes más importantes de la década fue que los estudios no sólo se centraron en la búsqueda de las diferenciaciones de los estudiantes en aspectos inherentes a éstos, como la edad, el sexo y el origen social, sino que se plantearon preguntas hacia elementos externos e institucionales (Galland, 1995 y Le Bart y Merle, 1997) y se llevaron a cabo investigaciones que incursionaron tanto en la experiencia (Dubet, 1994 y Lapeyronnie y Marie, 1992) como en las prácticas estudiantiles (Coulon, 1997). Podemos concluir que, desde esta nueva vertiente de investigación, se abre el análisis de los estudiantes como sujetos concretos que se encuentran insertos en las instituciones, que cuentan con experiencias y con voz propia.

En el caso de México,⁶ como lo muestran Carvajal *et al.* (1996) y de acuerdo con los hallazgos del presente estado de conocimiento, la investigación sobre los alumnos en las dos últimas décadas ha sido predominantemente cuantitativa⁷ y presenta similitudes con el panorama expuesto por Erickson y Shultz (1996) que mencionamos anteriormente para el caso de EUA. En los trabajos mexicanos se ha privilegiado el abordaje del estudiante como parte de un conglomerado y se ha tendido a describir sus características a partir de ciertos indicadores, así como a explicar los fenómenos estudiantiles a partir de la correlación de variables dentro de análisis cuantitativos. Esta situación fue mostrada en el estado de conocimiento anterior, que correspondió al periodo 1982-1992, donde se afirmaba la falta de atención y de interés al alumno como sujeto central de las instituciones y como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los cambios ocurridos en la investigación sobre estudiantes durante la década que analizamos se han caracterizado por el paso de la pregunta: ¿quiénes son los alumnos? a ¿cómo son los alumnos?, esto es, el paso de los estudios básicamente descriptivos a los más comprensivos e interpre-

⁶ En este apartado nos referiremos exclusivamente a las aportaciones mexicanas en términos de conceptualización de los alumnos en las últimas décadas.

⁷ De acuerdo con los datos obtenidos en el presente estado de conocimiento, 70% de las investigaciones son cuantitativas.

tativos. En este mismo sentido, Zorrilla (2001), al referirse a los cambios de orientación en la investigación sobre los estudiantes de nivel bachillerato en los últimos 25 años, considera que se ha pasado de un conocimiento agregado, abstracto, de promedios nacionales o estatales a uno más puntual y más cercano a la experiencia, a lo que ocurre a los actores, dentro de la escuela y en el salón de clases. Este autor considera que en la década de los setenta el foco de atención se encontraba en la estructura del sistema educativo y su relación con el sistema económico. A partir de los ochenta, la preocupación se va ubicando en la escuela, se busca conocer qué tanto aprenden los alumnos, cuáles son sus oportunidades, las diferencias socioeconómicas, regionales e institucionales, hasta llegar en la década de los noventa, a las comparaciones internacionales, esto es, a mirarnos a nosotros mismos desde fuera.

En cuanto al trabajo conceptual sobre los estudiantes como objeto de estudio, no existe en México un debate sólido y continuo en torno a la construcción de categorías y a los abordajes teóricos y metodológicos. Se cuenta con algunas reflexiones en torno al estatus teórico del estudiante realizadas por Granja (1997), quien analiza su condición a partir de las formaciones discursivas generadas en el espacio escolar tanto por los docentes como por los propios estudiantes. Esta autora reconoce tres perspectivas conceptuales que han estado presentes en las investigaciones educativas sobre el alumno como sujeto: que se constituye en el marco de la situación educativa y los encuentros con otros actores, que es el planteamiento básico del interaccionismo; determinado por estructuras objetivas que orientan sus prácticas y sus representaciones, que es el supuesto de las concepciones estructuralistas; y sobredeterminado por una red de relaciones complejas, tanto subjetivas como objetivas, que es la perspectiva ejemplificada en los planteamientos de campo y de *habitus* de Bourdieu.

Guzmán (1991), por su parte, propuso en la década pasada una clasificación de las investigaciones, que puede considerarse vigente, sobre los estudiantes tomando en cuenta el nivel en que son abordados.⁸

⁸ 1) El análisis de la composición, estructura y tendencias de la población escolar, como base para el estudio de problemas como la demanda educativa, la deserción o la eficiencia terminal; 2) el vínculo de la educación superior y el empleo, o bien, el destino ocupacional de los egresados, problemas de desempleo o subempleo profesional, oferta y demanda ocupacional, por áreas del conocimiento o por carreras; 3) las características socioeconómicas de los estudiantes, sus trayectorias académicas y laborales, como una forma de esclarecer el papel social de la educación o problemas como la movilidad social, la desigualdad, los procesos de

Es importante reconocer que gran parte de las investigaciones cualitativas coinciden en la necesidad de recuperar al estudiante como actor importante de la educación y conceptualizarlo como sujeto. Es común que tanto las investigaciones cuantitativas como cualitativas retomen los planteamientos de Pierre Bourdieu como referencia para abordar la situación socioeconómica de los estudiantes y los procesos de masificación de las universidades. Podemos vislumbrar también que algunas investigaciones coinciden en destacar la necesidad de considerar la diversidad estudiantil y, en este sentido, de romper con estereotipos y preconcepciones acerca de lo que son los estudiantes hoy en día.

Por otro lado, hay un esfuerzo por considerar a los estudiantes de nivel medio superior y superior como jóvenes, esto es, ubicarlos en un contexto más amplio y a partir de los múltiples intereses y actividades que realizan. Es importante mencionar que durante esta década se realizó la *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, que recoge información en torno a los jóvenes mexicanos de los noventa e incluye una propuesta teórica sobre el concepto de juventud y su concreción en México así como el análisis de los resultados nacionales en relación con la familia, la transición educación-mercado de trabajo, la esfera pública y la visión juvenil del mundo.

En cuanto a la terminología, encontramos un uso indistinto y arbitrario entre conceptos como *alumnos* y *estudiantes*, con una leve tendencia a utilizar el término de estudiantes al referirse a los universitarios. Esta falta de precisión no es banal y apunta, más bien, a la necesidad del pasaje del término alumno y estudiante al concepto mismo, lo cual implicaría la reflexión en torno al estatuto teórico de cada uno y tomar en cuenta el

democratización o el impacto de la crisis; 4) los perfiles estudiantiles y profesionales (tanto reales como ideales) de los aspirantes a la educación superior, de los que ingresan y egresan; 5) los factores sociales, económicos y culturales que intervienen en la elección de la carrera; 6) el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, el impacto de los métodos pedagógicos y de los recursos didácticos que se utilizan o que se pretenden instrumentar; 7) las aspiraciones y expectativas académicas y laborales de los estudiantes; 8) la identidad del estudiante; su incursión en la vida cotidiana de la escuela y el análisis de las prácticas educativas en contextos concretos; 9) las diferencias entre estudiantes de distinto género expresadas en el aula y en la institución; 10) el estudio de corte histórico, que trata de reconstruir el papel de los estudiantes y su participación en distintas épocas y coyunturas; 11) las demandas, los aspectos ideológicos, las posturas políticas, los tipos de organizaciones y los movimientos estudiantiles.

nivel que se encuentra cursando el sujeto. En este sentido, resultaría más pertinente considerar *alumnos* a aquellos que cursan el nivel básico y *estudiantes* a los que se encuentran inscritos en bachillerato, licenciatura y posgrado.

Consideramos que las investigaciones realizadas en otros países sobre los alumnos han sido referentes importantes tanto para los investigadores mexicanos que han consolidado trayectorias de indagación como para los que se inician en este terreno. En diversas tesis, artículos publicados y ponencias podemos advertir que los autores manejan debates planteados en otros países para formular preguntas y reflexiones en sus estudios. Ello ha contribuido a reconocer el sujeto alumno como objeto de análisis por derecho propio y a no simplemente reproducir teorías y debates sino a crear formas de interpretación *ad hoc* a nuestras poblaciones estudiantiles.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN SOBRE ALUMNOS EN MÉXICO: DIMENSIONES Y TENDENCIAS PRINCIPALES (1992-2002)¹

Carlota Guzmán Gómez
y Claudia L. Saucedo Ramos

En este apartado presentamos un panorama de las dimensiones y tendencias de investigación que se han desarrollado en la década que nos ocupa sobre el sujeto alumno. Señalamos, de igual forma, los cambios que ocurrieron en contraste con la investigación reportada en el estado de conocimiento previo. Para ello, desarrollamos un análisis estadístico descriptivo de algunas variables que nos permitieron dar cuenta de diversas características de los estudios e investigaciones reseñadas en los capítulos del documento. Construimos una base de datos que contiene la información de un total de 209 productos de investigación referida a los alumnos durante la década, cifra que incluye artículos, ponencias, tesis, ensayos, etcétera. Para la organización de los datos seleccionamos las siguientes variables: nivel educativo que abordan las investigaciones, ubicación geográfica de la po-

¹ La actuario Olga Victoria Serrano Sánchez realizó el procesamiento estadístico de la información, los tabulados y gráficos que aparecen en este capítulo.

blación de estudio, tipo de producto, interés de las investigaciones, temas, perspectiva disciplinaria y enfoque metodológico.

Si bien como mencionamos anteriormente no fue posible llevar a cabo un sondeo exhaustivo de toda la producción de investigación que se realizó durante la década en el país, los datos con los que contamos muestran tendencias muy claras que permiten acercarnos al conocimiento del campo de los alumnos y complementar el análisis de las investigaciones que se presenta en los siguientes capítulos.

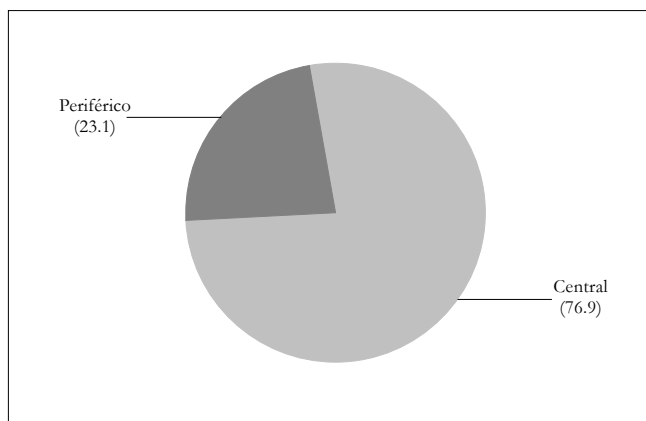
En primer lugar, es importante destacar que el crecimiento del campo durante esta década es evidente, puesto que en la anterior sólo se contaba con 86 productos y en el presente periodo se registraron 206. Este aumento responde, indudablemente, a un interés mayor por el tema y al reconocimiento de la necesidad de contar con más conocimientos sobre los alumnos, pero también a un crecimiento de la planta de investigadores del país y de espacios institucionales donde se lleva a cabo la investigación y la docencia.

A lo largo del texto podremos apreciar que las investigaciones varían en cuanto al tipo de interés que tienen al analizar a los alumnos y, de acuerdo con ello, distinguimos los estudios que toman como objeto central de conocimiento al alumno y los que parten de problemas más amplios pero que recopilan los datos en poblaciones estudiantiles. De esta manera, encontramos que 168 de los trabajos (76.9%) se interesan por el alumno y el estudiante como centro de la investigación y lo ubican en relación con el contexto escolar y con su condición de alumno. El resto de las investigaciones (48, equivalentes a 23%), parten de un interés colateral, pero aportan conocimientos importantes acerca de diversas dimensiones de los alumnos (gráfica 1). Tal es el caso de trabajos referidos, por ejemplo, a la sexualidad, a las adicciones o al estrés, que toman como población de estudio a los alumnos de determinado nivel educativo (cfr. anexo).

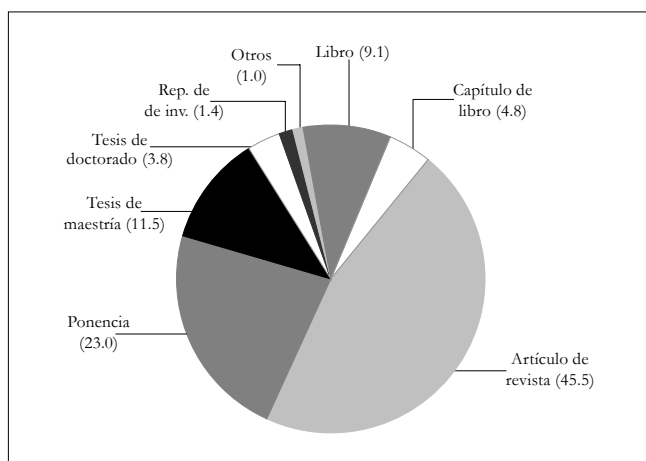
El terreno de investigación sobre alumnos se encuentra conformado por estudios que presentan sus resultados a través de diversos canales. El medio de difusión más recurrente son los artículos de revista, cuya modalidad representa 45.5% de los productos de este campo de indagación. La presentación de los resultados de investigación por medio de ponencias se configura en el segundo lugar de importancia, con 23% del total. Cabe mencionar que se registraron 32 tesis de posgrado, de las cuales ocho son de doctorado, lo que representa en su conjunto 15.3% de los productos de este campo. Asimismo, encontramos 19 libros referidos a los alumnos (gráfica 2).

Es importante destacar que tanto las tesis de posgrado como los libros representan investigaciones completas, sistemáticas y fundamentadas. En este rubro también se presenta un cambio importante ya que durante la década anterior sólo se realizaron 12 tesis de maestría pero ninguna de doctorado. Este cambio se encuentra asociado, sin duda, al crecimiento del posgrado y de la investigación en México, mismo al que hicimos referencia anteriormente.

GRÁFICA 1
INTERÉS DE LAS INVESTIGACIONES POR EL CONOCIMIENTO
SOBRE LOS ESTUDIANTES (%)



GRÁFICA 2
TIPO DE PRODUCTO DE LAS INVESTIGACIONES (%)

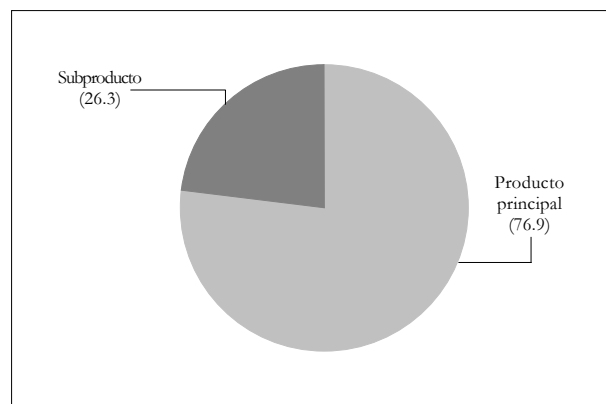


Esperamos que el aumento del número de tesis repercuta en un fortalecimiento del campo y de allí se gesten investigadores que continúen con esta línea de estudio, ya que es sabido que muchas veces los tesistas terminan un posgrado y posteriormente no se integran a la investigación o, cuando lo hacen, no siempre continúan con la misma temática.

Dentro de la producción de documentos científicos es frecuente que se realicen estudios amplios de los que se derivan diversos productos particulares, algunos son difundidos durante el proceso de elaboración de las investigaciones y otros como productos acabados. Dentro de la primera modalidad se pueden considerar los libros, las tesis o un artículo que condense los resultados principales y, dentro de la segunda, resultados parciales o bien un artículo donde se resumen los hallazgos de una investigación más amplia que también ha sido publicada.

Esta situación significa que podemos cuantificar productos derivados de una misma investigación. Para evitar sobredimensionar este campo, diferenciamos aquellos que se configuran como los principales, de los subproductos dentro de una misma investigación. De esta manera, nos encontramos que 73.7% son principales y 26.3% son productos derivados (gráfica 3).

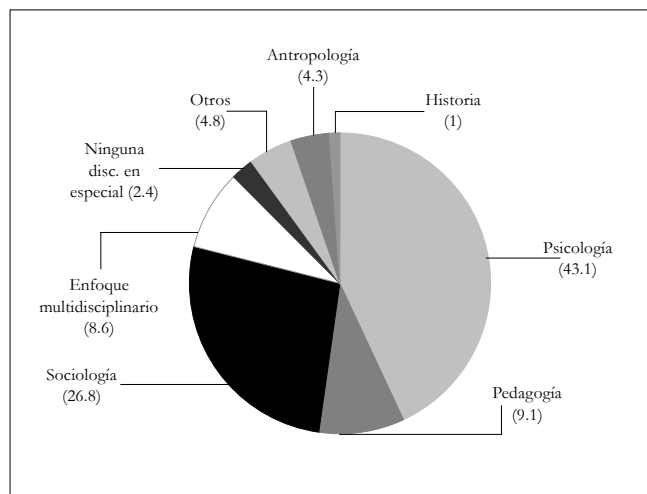
GRÁFICA 3
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN



Como hemos mencionado, el tema de los estudiantes es abordado desde diversas perspectivas disciplinarias. En las investigaciones realizadas durante esta década encontramos a la psicología como disciplina predominante, ya que 43.1% de los estudios que rastreamos son realizados desde este enfoque. En segundo lugar se encuentra la sociología con 26.8% de las

investigaciones y pedagogía con 9.1%. Es importante, por otro lado, destacar una tendencia de trabajos que se realizan desde orientaciones multidisciplinarias, es decir, no tienen una delimitación disciplinaria única sino que parten de nuevos parámetros o de la conjunción de diversos enfoques teóricos y encontramos esta situación en 15.8% del total de estudios que reseñamos (gráfica 4).

GRÁFICA 4
ENFOQUE DISCIPLINARIO DE LAS INVESTIGACIONES (%)

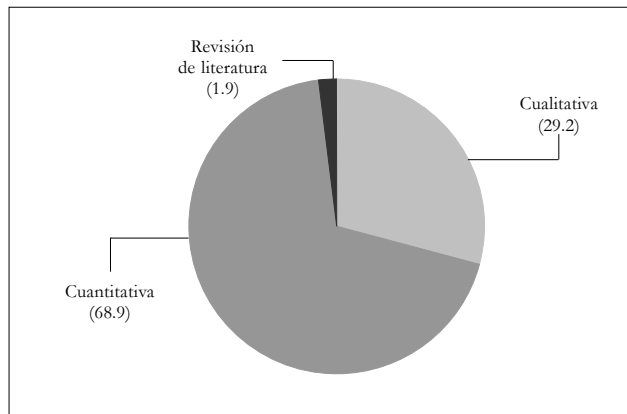


En cuanto a la perspectiva metodológica a partir de la cual se construyen las investigaciones, los datos muestran que la mayoría son de tipo cuantitativo ya que 68.9% son elaborados desde este enfoque, mientras 29.2% son cualitativas. Si bien se presenta una diferencia significativa entre ambas perspectivas, es importante mencionar que durante este periodo tuvo un auge importante la investigación cualitativa. Asimismo, este tipo de investigaciones se definen por su interés central por conocer al alumno como tal y dentro del entorno escolar (gráfica 5).

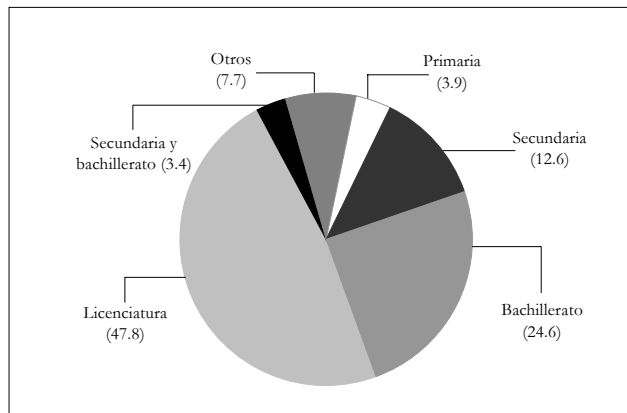
En cuanto al nivel educativo de los alumnos que abordan las investigaciones, encontramos que son mayoritarias las que se enfocan en estudiantes de licenciatura ya que representan 49.7% del total. En segundo lugar se ubican los estudios de bachillerato, con 24.4%, y en tercer lugar, los de secundaria, con 12.4%. Es importante destacar que son muy escasas las

investigaciones halladas sobre los alumnos de preescolar y de primaria, así como de las diferentes modalidades del nivel medio superior técnico (gráfica 6). A este respecto, continúa la tendencia de la década anterior donde las investigaciones sobre licenciatura eran mayoritarias (55.8% del total), mientras que la baja producción sobre preescolar y primaria sigue siendo evidente (9.3%). Cabe reconocer que durante esta década se acrecienta el interés por los estudiantes de nivel bachillerato, sobre todo por parte de investigadores que se centran en enfoques de tipo cualitativo.

GRÁFICA 5
PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LAS INVESTIGACIONES (%)



GRÁFICA 6
NIVEL EDUCATIVO QUE ABORDAN LAS INVESTIGACIONES (%)



Con el fin de conocer la ubicación geográfica de los investigadores tomamos como base el lugar de origen de la población a la que se hace referencia en los estudios, independientemente de donde fueron publicados. Aunque no contamos con una investigación exhaustiva en todas las entidades federativas del país y con riesgo de emitir un juicio sesgado, hay indicios de que gran parte de la investigación se refiere a poblaciones ubicadas en la ciudad de México (48.3% del total de la realizada en el país). En segundo lugar se encuentra Yucatán, con 9.6% y, en tercero, el Estado de México, con 7.7% del total (cuadro 1). De acuerdo con estos datos, hay indicios de una mejor distribución espacial de la investigación en esta década, pues de los 86 trabajos detectados en los ochenta, 62 se realizaron en el valle de México.

CUADRO 1
POBLACIÓN DE ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES

Entidad	Frecuencia	%
Aguascalientes	3	1.5
Baja California	2	1.0
Campeche	1	0.5
Colima	1	0.5
Chiapas	1	0.5
Chihuahua	2	1.0
Distrito Federal	101	49.8
Guanajuato	11	5.4
Guerrero	2	1.0
Hidalgo	2	1.0
Jalisco	2	1.0
México	16	7.9
Morelos	3	1.5
Nuevo León	1	0.5
Puebla	4	2.0
Sonora	4	2.0
Tlaxcala	1	0.5
Veracruz	4	2.0
Yucatán	20	9.9
Nacional	15	7.4
Sin referencia a población específica	7	3.4
Total	203	100.0

En lo que se refiere a las temáticas que abordan los proyectos encontramos que una cuarta parte (25.4%) se refiere a las posturas y actitudes de los alumnos y estudiantes frente al conocimiento; en segundo lugar, 22% aborda sus intereses y problemas; 20.6% de las investigaciones se refiere a las características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes; 16.7% a temas sobre la formación profesional y 15.3% a las experiencias y significados con respecto a la escuela. A partir de esta distribución, podemos afirmar que hay una producción más o menos similar en relación con las temáticas que están siendo analizadas (cuadro 2).

CUADRO 2
TEMAS DE LAS INVESTIGACIONES

Temas	Frecuencia	%
Características socioeconómicas, familiares y académicas	43	20.6
Estudiantes y formación	35	16.7
Intereses y problemas de los estudiantes	46	22.0
Experiencia y significados con respecto a la escuela	32	15.3
Posturas y actitudes frente al conocimiento y al trabajo escolar	53	25.4
Total	209	100.0

EVENTOS ACADÉMICOS

Además del panorama cuantitativo anterior, enseguida ofrecemos un listado de los principales eventos académicos que se realizaron en este campo, donde se han expuesto resultados de investigación, reflexiones y análisis o propuestas de abordaje sobre el tema de los alumnos. Algunos tuvieron como tema central la problemática de los alumnos, mientras que otros fueron de carácter más general, pero en ellos se presentaron ponencias relativas a la cuestión que nos ocupa.

- Foro: “Quiénes son nuestros alumnos?”, realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, en mayo-julio de 1993. Los trabajos que se presentaron fueron publicados en la revista *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, números 8 y 9.

- Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente, coordinado por el Sistema Estatal de Investigación Educativa y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y realizado en Toluca, México, el 8, 9 y 10 de septiembre de 1993.
- Seminario: “Los temas de la agenda estudiantil”, organizado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional Autónoma de México y realizado, en 1995, en Ciudad Universitaria. Sobre este foro se editó el siguiente libro: Victoria Toscano, José Luis (comp.) (1995). *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil*. México: UNAM.
- Foro: “México Joven: políticas y propuestas para la educación”, este evento académico incluyó ponencias sobre jóvenes estudiantes y se llevó a cabo en la UNAM, en 1996.
- IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma del Estado de Yucatán, Mérida, 29 al 31 de octubre de 1997.
- IV Coloquio de Doctorandos en Pedagogía, se organizó y llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el 3 y 4 de marzo de 1999.
- V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, 30 y 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 1999.
- “Foro sobre la juventud”, evento realizado en la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe, en 2000.
- V Jornadas Pedagógicas de Otoño: “La formación profesional del pedagogo al inicio del siglo XXI”, evento realizado del 22 al 26 de octubre de 2001, donde se incluyó la mesa de debate: “Los alumnos: Sujetos de la educación ¿Qué significa la escuela para los alumnos en la sociedad contemporánea?”; se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, organizado por la Secretaría Académica-Dirección de Docencia-Licenciatura en Pedagogía.
- VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Manzanillo, Colima. Universidad Autónoma de Colima, 6 al 10 de noviembre de 2001.
- Foro: “Identidad del estudiante de nivel superior”, realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos del 6 al 8 de febrero de 2002.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, FAMILIARES Y ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS

Carlota Guzmán Gómez

En este capítulo presentamos investigaciones que aportan elementos para caracterizar a los alumnos tanto en términos personales, familiares, socioeconómicos como académicos. Para ello distinguimos, en primer lugar, los llamados perfiles educativos como una modalidad que intenta identificar y describir los rasgos más sobresalientes de distintas poblaciones estudiantiles. Incluimos, por otro lado, los trabajos que ofrecen elementos para comprender la composición social de los estudiantes en distintos contextos institucionales; finalmente, aquellos centrados en el análisis de las trayectorias que distinguen los eventos de tipo académico que ocurren a los estudiantes en su paso por las instituciones escolares. Antes de iniciar con las distintas temáticas que integran este capítulo, presentamos un recuento general de las características más relevantes de las investigaciones.

Encontramos 43 trabajos que abordan las características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes; este rubro corresponde a 20.6% del total de productos que integran el campo general de los alumnos. Por una parte, es notable que la mayoría de las investigaciones se centra en poblaciones de nivel superior: de un total de 43 registradas, 36 se

refieren a los estudiantes de licenciatura, lo que equivale a 83.7%. Sólo hay cuatro trabajos sobre bachillerato y ninguno de preescolar y primaria. Es importante destacar que casi el total de investigaciones son cuantitativas (42, de 43 productos) y la mayoría delimita como objetivo central conocer al alumno (83.3%). En cuanto al enfoque disciplinario son mayoritarias las investigaciones que se sitúan dentro del campo de la sociología (46.5%), lo que se explica por la propia naturaleza de los temas que aquí se integran; en segundo lugar se encuentran los enfoques de corte multidisciplinario (27.9%). En cuanto al tipo de producto, un poco más de la mitad (53.5%) son artículos de revista, 25.6% son ponencias presentadas en algún congreso y se publicaron un total de 6 libros (14% del total). Podemos concluir que se trata de un subcampo muy definido en cuanto a intereses, enfoques disciplinarios y teórico metodológicos (cfr. anexo).

LOS PERFILES ESTUDIANTILES

Los perfiles estudiantiles son una modalidad de investigación muy recurrente en el campo del conocimiento sobre estudiantes; se trata de una forma descriptiva que intenta delinear las características principales de un grupo, esto es, los aspectos comunes y más generales. Los perfiles también pueden constituirse como una primera aproximación al objeto de estudio a partir de la que se ubican problemas, se demarcan áreas de interés o se detecta la necesidad de profundizar algunos aspectos. Se construyen con el ánimo de conocer a la población con la que se trabaja y, por lo regular, intentan dar respuesta a la pregunta: quiénes son nuestros alumnos. Según la población de interés existen distintos tipos de perfiles, los más comunes son los que describen a una determinada población de aspirantes, de estudiantes de primer ingreso o de egreso. También son frecuentes aquellos que indagan la población de una determinada escuela, carrera o generación, o bien, se interesan por aspectos particulares como datos socioeconómicos, académicos, cognitivos o de valores. Más allá de los aspectos específicos que cada perfil incorpora, la mayor parte incluye los siguientes rubros:

- *Características personales*: edad de los alumnos, sexo, estado civil, número de hijos.
- *Antecedentes académicos*: escuela de la que provienen los alumnos, años o materias reprobadas, calificaciones, si ha existido o no interrupción de estudios.

- *Características sociofamiliares y socioeconómicas*: condición laboral del estudiante, escolaridad de los padres, tipo de empleo de los padres, ingresos familiares y algunos otros indicadores que tratan de medir el nivel socioeconómico.
- *Motivaciones para estudiar o para elegir una carrera*: intereses, inclinaciones e influencias en la decisión.
- *Condiciones de estudio*: lugar para estudiar, libros con los que se cuenta, acceso a equipo de cómputo.
- *Hábitos de estudio*: tipo y tiempo de lecturas, formas de estudio, asistencia a bibliotecas.
- *Percepciones y opiniones en torno a la escuela*: condiciones de los establecimientos, planes de estudio, materias específicas u opiniones sobre los maestros.
- *Actividades culturales y recreativas*: asistencia a cines, teatros, práctica de deportes, participación en actividades artísticas.
- *Expectativas académicas y laborales*.

En la mayor parte de los perfiles, el estudiante aparece como parte de un grupo o de un conglomerado. La búsqueda de la generalidad se antepone a la de la particularidad y se privilegia el conocimiento de las características objetivas de los estudiantes más que de sus opiniones o puntos de vista. El resultado de estos perfiles ofrece una imagen del estudiante promedio que se construye a partir de los rasgos que resultaron más frecuentes. Sin embargo, también hay algunos que, más allá de la descripción, tienen otro tipo de preguntas o de objetivos ya que buscan hacer comparaciones temporales o de distintas poblaciones, o bien, explicar algún fenómeno. La estadística es la herramienta más utilizada en el proceso de construcción de los perfiles. Esta modalidad de investigación tiene, por lo regular, una finalidad práctica ya que muchas veces los perfiles pretenden constituirse en la base para la planeación, la evaluación institucional o como parte de los procesos de cambio curricular.

A continuación presentamos las características de algunos de estos perfiles. Reconocemos que no abarcamos todo lo que se produjo durante la década porque muchos de los elaborados no se encuentran en circulación, sino que son de uso interno en los planteles escolares. Sin embargo, consideramos que logramos contar con una variada producción que da cuenta de los diferentes tipos y estilos. Para la presentación de los perfiles nos basamos en la secuencia de los ciclos escolares y es necesario aclarar que iniciamos con el nivel medio superior ya que no encontramos este tipo de investigaciones en niveles inferiores.

Los perfiles de alumnos de nivel medio superior

En este nivel encontramos tanto perfiles que describen diversas características de los alumnos, es decir que elaboran un perfil general, como otros que se centran en algunas características específicas.

Dentro de la primera modalidad, se encuentra la investigación de **Dugua y otros (2000)**, quienes presentan el perfil de ingreso y de egreso de una muestra de estudiantes de las diez escuelas de nivel medio superior que hay en la ciudad de Chilpancingo (7 públicas y 3 privadas). Los autores señalaron una doble finalidad: obtener información sobre los alumnos respecto de cuando ingresan y cuando egresan, así como apreciar los cambios ocurridos durante su estancia en el bachillerato. Para ello, tomaron una población de nuevo ingreso y otra que estaba por terminar. Aplicaron un cuestionario y tres pruebas de razonamiento verbal. Además de las variables tradicionales que consideran los perfiles, ellos integraron aspectos sobre el lenguaje, tipos de pensamiento, prácticas culturales y valores.

Estos autores encontraron casi la misma proporción de hombres que de mujeres, que la mayoría son solteros, sin hijos y viven con sus padres, quienes tienen una escolaridad baja (sólo 25% son profesionistas). Sin embargo, el hallazgo principal es que en el terreno académico no hay cambios importantes en los alumnos durante el bachillerato, esto es, no cambian ni los métodos, ni los recursos de estudio, el uso del lenguaje no mejora, no descubren el gusto ni la necesidad de la lectura y sus habilidades intelectuales cambian muy poco durante los tres años que dura la preparatoria. Estas evidencias llevan a los autores a afirmar que el bachillerato no cumple con la función social que debiera tener.

Por su parte, **Burgos y otros (1999)** elaboran el perfil de hábitos de estudio de alumnos con alto y bajo rendimiento, ellos buscan determinar si existen diferencias importantes en la forma de estudiar y las técnicas que utiliza cada uno de estos grupos. Seleccionaron una muestra de alumnos de 19 escuelas de Mérida y encuentran que hay diferencias significativas en cuanto al tipo de hábitos de cada grupo, tanto en la calidad como en la cantidad de tareas que realizan durante la clase y en la casa.

Determinar el perfil cognoscitivo es el interés de **Álvarez y otros (1997)** quienes se centran en los alumnos de los 13 planteles del Colegio de Bachilleres del estado de Baja California. En particular, su interés es documentar los niveles de pensamiento y comprensión de los estudiantes que ingresan al bachillerato, así como analizar la relación entre el desarrollo cognoscitivo y su trayectoria escolar. Su fundamento teórico y metodológico

se inscribe en la teoría constructivista y cognoscitivista de Piaget y se basaron en un instrumento estandarizado para identificar los niveles de desarrollo concreto inicial, concreto avanzado y formal inicial. Ellos encontraron que el perfil predominante del alumno de nuevo ingreso se puede caracterizar por los siguientes rasgos: *a)* presentan dificultades de abstracción y comprensión de conceptos; *b)* dificultades para manejar la simbología; *c)* tendencia a memorizar y mecanizar y *d)* tendencia a ser heterónomo.

Velázquez y otros (1999) investigan la calidad de los estilos de vida de los estudiantes de bachillerato de dos planteles de la Universidad Tecnológica (UNITEC) del Distrito Federal, y para ello aplicaron una encuesta a 115 alumnos que incluía datos personales, sociofamiliares y de estilos de vida. Ellos concluyen que los jóvenes cuentan con recursos socioeconómicos suficientes y una calidad de vida que favorecen el desarrollo de sus actividades académicas y el logro de sus metas. Sin embargo, el apoyo que reciben de sus padres no es el óptimo ni tampoco el uso que hacen de su tiempo libre. Como hemos podido observar, además de describir a su población de estudio estos perfiles parten de algún problema y se plantean preguntas pertinentes de investigación.

Los perfiles de los estudiantes de nivel superior (licenciatura)

En este nivel son muy recurrentes los perfiles que describen las características generales de los estudiantes de nuevo ingreso y que aspiran a entrar a las instituciones educativas, así como hay también quien se interesa por la población total que conforma las instituciones o por una carrera en particular. De la misma manera, hay perfiles que describen las características generales de los estudiantes y otros que se centran en algún rasgo específico.

Perfiles de aspirantes y de nuevo ingreso

Iniciamos con las investigaciones interesadas en conocer a los aspirantes y a los estudiantes de primer ingreso. Este es el caso de **Guevara y otros (1999)**, quienes en su libro presentan los resultados de un censo de aspirantes realizado en la Universidad de Guanajuato, el cual forma parte de un proyecto de generación de información estadística y en el que se muestra el perfil socioeconómico y sociodemográfico, tanto de la población de aspirantes como de los alumnos que fueron aceptados.

Se partió de una muestra de tres mil 98 personas que pretendieron ingresar a estudiar en alguna de las 24 carreras de dicha universidad. En

primer lugar encuentran que los aspirantes se concentran en el área de las disciplinas económico-administrativas, entre las cuales la licenciatura de contaduría pública es la más demandada; la proporción de mujeres (55.62%) es mayor que la de hombres (43.38%); nueve de cada 10 aspirantes tienen entre 17 y 21 años; y la mayoría son solteros y no tienen hijos.

Este grupo de investigadores destaca que existen condiciones de desigualdad en la población aspirante, ya que de cada 10, 7 no logran ingresar. Los autores encuentran que tienen mayor ventaja aquellos estudiantes cuyos padres cuentan con licenciatura y posgrado y tienen menos posibilidades los hijos de padres que sólo cursaron la escuela primaria o menos; sin embargo, la mayor parte de los aspirantes viven en un contexto familiar en el que se valora la educación y que los impulsa a estudiar. La aspiración de ingresar a la universidad significa para los alumnos dos cosas: reproducir un proyecto familiar o iniciar uno de movilidad social.

Como parte del proceso de evaluación institucional que lleva a cabo la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se instituye el proyecto titulado “La cédula estudiantil universitaria”, cuyo propósito es conformar un banco de datos sobre el sector estudiantil. Para ello, aplicaron esta cédula a quienes se inscribieron a todas las instituciones de nivel medio superior y superior de la UAEM en los ciclos 1991-1992 y 1992-1993. A partir de esta información Martínez y González (1993) se preguntan ¿cuál es el perfil del estudiante de la UAEM?, tomando en cuenta los datos sociodemográficos, la condición socioeconómica y las expectativas académico profesionales.

Estos autores encuentran que hay una proporción similar entre hombres y mujeres, la mayor parte son solteros, así como la edad promedio corresponde en la mayoría de los casos, a una trayectoria continua. La población a la que se atiende es eminentemente local, en los distintos establecimientos que componen la universidad. En cuanto a los aspectos socioeconómicos, 60% se dedica sólo a estudiar, los demás también trabajan, 85% de los estudiantes provienen de familias con ingresos bajos. En cuanto a escolaridad de los padres, 40% cuenta con primaria y sólo 14.9% con estudios de licenciatura. En el terreno de las expectativas, 93.3% de los de licenciatura respondió que sí encontrarían trabajo al salir de la carrera y más de 90% pensaban continuar estudiando.

El **Instituto Politécnico Nacional (1998)** llevó a cabo un estudio para conocer las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel superior en dicha institución, la cual se ubica en el Distrito Federal. El perfil del estudiante politécnico lo definen

como predominantemente masculino (48%)¹ aunque hay carreras en las que predominan las mujeres. La edad promedio de estos jóvenes es de 19.4 años. La mayoría son hijos de familia que viven con sus padres y dependen económicamente de ellos. En una alta proporción, los estudiantes son originarios del Distrito Federal, del Estado de México y de la zona conurbada.

En este trabajo se afirma que los alumnos en general poseen calidad académica y tienen aprovechamiento que se refleja en calificaciones de 8 a 10, además de que cuentan con alto razonamiento crítico. Con respecto a sus familias, ubican a los estudiantes como provenientes de clase social media y baja. Por último se sostiene que la mayoría de los jóvenes tienen poder adquisitivo suficiente que les permite una alimentación balanceada y cuentan con los recursos necesarios para poder estudiar.

Noguez (1993) a través de una investigación define el perfil del aspirante a la Universidad Iberoamericana en 1990 y su motivación principal es validar y mejorar el sistema de selección de aspirantes, sobre todo para detectar las probabilidades de éxito en el desempeño escolar. En la investigación se aplicaron tres cuestionarios: *a)* de actitudes, *b)* de apreciaciones y opiniones y *c)* socioeconómico.

Noguez encontró que los estudiantes provienen de sectores socioeconómicos medios, medio-altos y altos. Los resultados apoyan la idea de que un historial académico exitoso, sin materias reprobadas, ciclos repetidos o suspendidos y que, aunados a la estabilidad familiar, favorecen las probabilidades de ingresar a la universidad.

Bajo una preocupación similar a la de Noguez, **Guerra y Reyes (1993)** parten del reconocimiento de la necesidad de desarrollar planeación a corto y a largo plazo y para ello los diagnósticos de los alumnos de primer ingreso resultan indispensables. En este sentido, las autoras realizaron el perfil del estudiante que ingresa a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), plantel Xochimilco en el Distrito Federal y consideraron los siguientes rubros: perfil socioeconómico, estado de salud, nivel de conocimientos que poseen, manejo que tienen del lenguaje, gustos, hábitos, opinión y expectativas con respecto a la universidad. Las autoras encuentran una población con edad promedio de 21 años, predominantemente solteros, casi con 60% de mujeres y 50% proveniente del Colegio de Bachilleres.

Lozano y Rodríguez (2000) presentan el perfil de los estudiantes que ingresaron a cuatro licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional en el plantel Ajusco, Distrito Federal en 1995. Dichas carreras son: adminis-

¹ El 43% son mujeres y 9% de la población encuestada no declaró el sexo.

tración educativa, pedagogía, psicología educativa y sociología de la educación. Ellos se preguntan ¿quiénes son los estudiantes que se forman en la UPN? y ¿qué tipo de población se atiende? Para dar respuesta a sus interrogantes ofrecen un panorama general acerca de la composición y las características de la población estudiantil tomando en cuenta cuatro dimensiones: *a)* socioeconómica: demográfica, familiar y laboral; *b)* antecedentes académicos; *c)* expectativas, tanto de ingreso a la licenciatura como a la UPN y, *d)* la actividad profesional, en donde se incluyen también los recursos materiales con los que cuentan los estudiantes.

Estos autores identifican que la población mayoritaria son mujeres, jóvenes (73%, tienen entre 18 y 25 años), solteros (84%), provienen del DF (79%) y tienen padres con baja escolaridad (40% se encuentran en la base de la pirámide social). Asimismo, la mayoría tiene un nivel de vida limitado, producto de la crisis económica y que se refleja en las limitaciones para adquirir material indispensable para las tareas escolares. Los autores destacan también que 50%² de los estudiantes entró a la carrera por interés y que no se trata de estudiantes que fueron rechazados de otras carreras como se suele creer.

Escalante y Canto (1999), por su parte, establecen el perfil de los aspirantes de la generación 1999-2000 del Instituto Tecnológico de Mérida y encontraron que las mujeres obtuvieron un puntaje más alto en conocimientos, mientras que los hombres en habilidades numéricas. Los aspirantes que venían de preparatorias privadas tuvieron puntajes más altos que los de preparatorias estatales o federales.

Interesados en abordar algún aspecto en particular del perfil general, encontramos el caso de **Bárcenas (2001)**; el autor realiza un diagnóstico académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad Iberoamericana, plantel Golfo-Centro. Su interés específico es diagnosticar los antecedentes académicos, los hábitos de estudio, las percepciones educativas, así como algunas habilidades intelectuales con las que han ingresado a la universidad los estudiantes. Este autor toma como referencia la teoría triádica de la inteligencia de Robert J. Sternberg, quien reconoce tres elementos integrales del sujeto: lo contextual, lo experiencial y lo componencial. Bárcenas encuentra una mayor proporción de hombres que de mujeres; una gran cantidad de estudiantes provenientes de otras entidades federativas y que viven lejos de sus familias, que dejaron de

² El 23% eligió la carrera por considerar que es la más interesante entre las que ofrece la UPN; 5% por tener relación con la actividad laboral; 15% combina varios factores y 7% otra opción o no contestó.

estudiar algún tiempo y cuyos padres son profesionistas. Con relación a los hábitos de estudio, el autor destaca que los alumnos prefieren trabajar en equipo, se dicen puntuales, constantes y se autodefinen como buenos estudiantes.

Perfiles de nuevo ingreso de la población alguna carrera en particular

Encontramos también otra modalidad de perfiles que delimitan su población a una carrera específica, tal es el caso de **Herrera Nieto y otros (1999)** a quienes les interesa indagar los conocimientos que adquirieron en el bachillerato los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en cirugía dental de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) de la UNAM. Para ellos esta tarea es fundamental para que tanto docentes como funcionarios puedan generar o modificar estrategias que favorezcan el desarrollo académico. En el estudio se concluye que entre 50 y 60% de los estudiantes no cuenta con los conocimientos básicos que se consideran determinantes para continuar su formación en el nivel de licenciatura, de ahí que les corresponde a los responsables de las diferentes áreas tomar medidas de intervención.

Por su parte, **Foglia y otros (1999)** identifican el perfil académico y socioeconómico del alumno de primer ingreso a la carrera de cirujano dentista en el mismo plantel y buscan relacionarlo con las políticas institucionales. Para ello, aplicaron un cuestionario a 302 alumnos del ciclo 1998-2001. El trabajo reveló que la mayoría son mujeres (66%), 85% proviene de bachilleratos de la UNAM; 55% reside en el Distrito Federal y el resto en el Estado de México. De acuerdo con lo anterior, los autores consideran que la FES-Z sigue cumpliendo con el compromiso de satisfacer las demandas de la zona de influencia, pero ha perdido el carácter de institución nacional. También concluyen que las exigencias escolares y económicas actuales favorecen el acceso al sistema educativo sólo de los jóvenes que pueden dedicarse de tiempo completo al estudio y sin responsabilidad directa de sostener una familia.

Vázquez y Rodríguez (1993), por su parte, presentan el perfil de nuevo ingreso de los alumnos de pedagogía de la Universidad Intercontinental del Distrito Federal. De manera particular, les interesa conocer las expectativas académicas y laborales de los estudiantes. Estos investigadores encuentran que el promedio de sus alumnas es de 19 años —lo cual se considera una población joven—, provienen de bachilleratos privados, tienen un promedio de 8.7 y su situación económica es solvente. Asimismo, las autoras encontraron que la mayoría de las alumnas desconocen el plan de estudios de la carrera y los alcances y las aplicaciones de la pedagogía. Sus expectativas se orientan hacia la docencia, las actividades prácticas y de servicios.

Perfiles sobre los estudiantes de alguna institución o carrera en particular

Más allá de quienes se interesan en conocer a los estudiantes de nuevo ingreso, algunos perfiles delimitan la población de los distintos niveles que conforman a la institución, o bien que acotan el perfil a los estudiantes de alguna carrera en particular. Desde una perspectiva analítica y una mirada sociológica, **Casillas y otros (2001)**, más que buscar los rasgos comunes de los estudiantes, muestran que hay una gran diversidad de este sector. Su interés radica en desmitificar un conjunto de creencias de sentido común en torno a ellos y parten del reconocimiento de los estudiantes como sujetos sociales complejos y cambiantes.

Los autores delimitan su estudio a los alumnos que cursan el último año de algunas carreras de la UAM, plantel Azcapotzalco, Distrito Federal, enfocándose a características tales como: edad, tipo de responsabilidad económica, escolaridad de los padres, trayectoria escolar, condiciones de estudio, capital cultural y condiciones materiales para estudiar. Sus resultados les permiten afirmar que los estudiantes comparten ciertas características, pero también tienen diferencias ya que provienen de distintos ambientes sociales y culturales, tienen trayectorias escolares y responsabilidades sociales distintas. De esta manera, no hay un tipo de estudiante, ya que hay quienes lo hacen de tiempo completo, otros de medio tiempo, así como algunos alternan el estudio con otra actividad. Estas diferencias repercuten en la manera en que los jóvenes viven el proceso de socialización escolar y las relaciones con el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Arzate (1993) define el perfil general del estudiante de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en la que distingue tres regiones: Atlacomulco, Zumpango y Amecameca. El autor pretende evaluar la calidad de los estudiantes de este nivel y para ello distingue dos grupos de variables: *a)* las que tienen que ver con la elección de la institución y *b)* las que influyen en el proceso educativo mismo. Arzate encuentra deficiencias en cuanto al nivel de conocimientos de los que ingresan y una gran heterogeneidad en su extracción socioeconómica. A partir de esta investigación el autor concluye que hay diferencias regionales al interior de cada entidad, esto es, universidades públicas de primera y de segunda.

Díaz (1993) define el perfil del estudiante de la Universidad de Guadalajara, tomando en consideración el perfil académico, que se construye alrededor del rendimiento escolar, las características socioeconómicas y el perfil psicocultural, que considera información sobre motivaciones, expectativas, aspiraciones, formación profesional, necesidades, valores y actividades. Para ello aplicaron una encuesta a una muestra de 552 estudiantes

de 13 licenciaturas, representativas de las seis áreas de conocimiento que se manejan en la universidad y que cursan los últimos semestres de la carrera. Dentro de las características más sobresalientes se encuentra que 62% tiene un rango de edad entre los 21 y 24 años y 13% entre 17 y 20 años, lo que puede considerarse una población joven, así como 75% de los casos son hijos de familia. Esta autora encuentra que los jóvenes tienen una idea clara de lo que quieren en su vida universitaria; saben que la universidad no es el resorte para el éxito económico pero reconocen la importancia que tiene la formación y la socialización, para su integración a la sociedad y la vida productiva.

En cuanto a los perfiles que se centran en alguna carrera en particular encontramos a **Martín del Campo (1993)** quien delinea el perfil básico, la situación académica y las expectativas de los estudiantes de distintos semestres de cuatro licenciaturas del área de ingeniería de la Universidad Iberoamericana. Encontramos también diversos perfiles que convergen en el interés por conocer a los estudiantes normalistas, tal es el caso de **Guzmán Cota (1995)** quien describe su perfil a partir de una encuesta nacional a 184 escuelas normales. El autor destaca que se encuentra en equilibrio la cantidad de hombres y de mujeres y que predominan los estudiantes provenientes de bachillerato pedagógico. Sobre cuestiones socioeconómicas encontró que 44% no vive con sus padres, más de dos terceras partes trabaja y poco más de dos quintas partes cuenta con el apoyo de alguna beca. Finalmente, 70% tiene algún familiar en el magisterio y 44% deseaban estudiar otra carrera diferente a la docencia.

En el caso de **Contreras (1997)** encontramos el interés por caracterizar a los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y analizar los elementos en juego para la elección profesional. Para ello, el autor se basa en un estudio de caso en la Escuela Normal de Tlalnepantla, Estado de México. En lo que corresponde al perfil del estudiante, los resultados muestran una población predominantemente femenina, joven, que se incorpora casi de inmediato a la actividad docente y que contrae matrimonio un año después de concluir sus estudios. La mayoría proviene del Distrito Federal y del Estado de México, con poco arraigo a su lugar de residencia. El 61% estudió el bachillerato en la misma normal, 91.5% eligió la normal como primera opción y la cercanía de la escuela a su lugar de residencia fue un factor importante en la decisión, al tiempo que cabe destacar que una gran parte de los estudiantes tiene familiares maestros.

En el campo de la psicología social ubicamos la investigación de **Aguilar y Nateras (1993)**, quienes se centran en los estudiantes de la UAM, plantel Iztapalapa en el Distrito Federal, estos autores consideran que las

determinantes sociodemográficas, económicas y académicas tienen un impacto decisivo en el plano académico y formativo. Ellos encuentran que tres de cada cuatro estudiantes son mujeres, solteros con padres nacidos en el interior de la república. La mayoría son hijos de comerciantes que laboran en el sector servicios y, en segundo lugar, como empleados federales. De acuerdo con sus resultados, los autores enfatizan acerca del carácter heterogéneo del estudiantado, ya que aseguran que no se puede hablar de un solo tipo de estudiante, sino de variadas condiciones.

Dentro del campo de la sociología encontramos dos investigaciones: una de ellas es la de **Barbosa (2002)**, quien se aproxima al perfil académico de los estudiantes de licenciatura en sociología del Instituto Profesional de la Región Oriente de la Universidad Autónoma de Morelos. Indaga tanto sus características, como sus opiniones y expectativas con respecto a la carrera. Con sus resultados esta autora busca ofrecer ciertas pautas que puedan aplicarse a la planificación institucional y que, al mismo tiempo, coadyuven al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La otra investigación es de **Salazar (1993)**, quien se interesa en conocer las características generales de los estudiantes de la carrera de sociología de la UAM, unidad Xochimilco, especialmente lo que se refiere a su entorno educativo y laboral; asimismo, busca introducirse en el conocimiento de su experiencia personal y de sus opiniones con respecto a la universidad.

A partir de una encuesta, **Holguín y Álvarez-Icaza (1993 a y b)**, definen el perfil del estudiante de primer ingreso y de reingreso a la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Para ello toman en cuenta los datos personales y familiares, los antecedentes académicos, la ubicación en la facultad pero, sobre todo, sus opiniones en relación con el plan de estudios, con los maestros y los problemas de la facultad. Los alumnos de primer ingreso y de reingreso son, en su mayoría, jóvenes, solteros, mujeres, una alta proporción no trabaja y procede del bachillerato de la misma UNAM, más de la mitad de las madres no trabajan y los padres tienen un nivel educativo mayor que las madres. Una proporción alta de jóvenes no cuenta con instrumentos necesarios para estudiar.

Holguín y Álvarez-Icaza afirman que para los estudiantes, los principales problemas de la facultad son los recursos económicos de la institución y los planes de estudio. A gran parte de ellos les gustaría cursar posgrado. La diferencia principal entre estos dos grupos es que los de primer ingreso perciben que el problema de asistencia y puntualidad es mayor en los alumnos que en los docentes, mientras que los de reingreso en mayor medida, apuntan la responsabilidad hacia los maestros.

Girardi y otros (1999) construyen el perfil cognoscitivo y de personalidad de distintas carreras de la Universidad Intercontinental del Distrito Federal. A través de este perfil buscan establecer los aspectos cognoscitivos y de personalidad que se encuentran vinculados con el desempeño académico. Se identificaron cinco variables: dos cognoscitivas (estrategias de aprendizaje y autorregulación) y tres de personalidad (autoestima, *locus* de control y depresión). El análisis de los resultados mostró que los estudiantes tienen un uso deficiente de las estrategias de aprendizaje y poseen niveles bajos de autorregulación. El perfil de personalidad muestra una tendencia hacia la externalidad en el *locus* de control, presentan bajos niveles de depresión y buen nivel de autoestima.

Este equipo de investigación también exploró el perfil del estudiante de lenguas extranjeras de la misma universidad, con el fin de estudiar sus técnicas, estrategias y hábitos de estudio en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los autores concluyen que los estudiantes no han realizado ningún curso sobre técnicas o estrategias de aprendizaje y que su motivación para el estudio del idioma responde a necesidades externas.

Más allá de los perfiles que se circunscriben a una institución, a una carrera o a algunos aspectos, **De Garay (2001)**, en su libro, se propone conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en su tránsito por la educación superior, tanto dentro como fuera del espacio universitario. Para ello, elabora un estudio a nivel nacional sobre las principales características y prácticas sociales que tienen estos sujetos, tanto en su carácter de estudiantes como de jóvenes pertenecientes a universos culturales más amplios.

Se aplicó una encuesta a una muestra integrada por nueve mil 811 estudiantes de 24 instituciones. Con el fin de analizar las diferencias regionales e institucionales, en esta investigación se integraron a la muestra jóvenes de ocho ciudades del país: Distrito Federal, Monterrey, Oaxaca, Mérida, Tijuana, Colima, Veracruz y Pachuca. Se abarcaron tres tipos de instituciones: universidades públicas, tecnológicos públicos e instituciones privadas. Las áreas de estudio en las que se clasificaron los programas, a partir de los cuales se construyó la muestra, fueron: ciencias agropecuarias, de la salud, naturales y exactas; educación y humanidades; ingeniería y tecnología; ciencias sociales, y administrativas. La encuesta se basó en diez dimensiones que abarcan el origen y la situación social de los jóvenes, sus condiciones y hábitos de estudio, la elección de la carrera, sus perspectivas futuras, percepciones acerca de los docentes y de la infraestructura institucional y las prácticas de consumo cultural.

El estudio de De Garay muestra que casi 90% de los estudiantes tienen una edad promedio entre 17 y 24 años, la mayoría son solteros y sin hijos;

sin embargo, 14.6% tiene dependientes económicos; 31.8% del total trabaja y sólo un poco más de la mitad (53.6%) realiza trabajos relacionados con la carrera. Se estima que 85% cuenta con condiciones suficientes para estudiar, además de que la mayoría considera que cuenta con el apoyo valorativo de sus familias para que realicen sus estudios. La escolaridad de sus padres es baja, ya que sólo 37.4% consiguieron cursar parcialmente licenciatura, concluirla o realizar un posgrado.

La percepción de los estudiantes es que la formación profesional que están adquiriendo en sus respectivas instituciones les permitirá contar con una posición social y un prestigio superior al de sus padres. A pesar de estas similitudes, el autor insiste en que no todos los estudiantes son iguales, ya que tienen condiciones materiales muy diversas, familias con capital cultural muy dispar y que cuentan con apoyos distintos para su proceso de formación. De esta manera, no hay un solo tipo de estudiante ni un modelo único y acartonado; es un sector altamente complejo y heterogéneo.

Por otro lado, De Garay encuentra diferencias importantes entre los estudiantes de universidades públicas y privadas. Los de las primeras denotan un comportamiento más comprometido con los estudios en contraste con los de instituciones privadas. Sin embargo, una mayor proporción de estos últimos encuentran satisfechas sus expectativas académicas, tienen una mejor opinión del desempeño de los docentes y altas posibilidades de ocuparse en un trabajo relacionado con su carrera. Estas diferencias entre universidades públicas y privadas son analizadas también en un artículo del mismo autor (**De Garay, 2002**), quien concluye que el sistema de educación superior se ha convertido en el reflejo de la polarización social y cultural, la cual es producto del desprestigio de las instituciones educativas públicas y de la proliferación de las universidades privadas. Además de las diferencias institucionales De Garay (2001) enfoca la heterogeneidad de condiciones materiales y académicas desde el punto de vista regional y encuentra situaciones distintas en las diferentes ciudades que abarca la encuesta.

Los perfiles de los estudiantes de nivel superior (posgrado)

En este nivel es escasa la producción de perfiles y los que se realizan, se circunscriben a algún aspecto en particular. De esta manera, **Jiménez y otros (1993)** analizan el perfil de inteligencia del aspirante a posgrado con la finalidad de identificar si los estudiantes que no terminan los estudios de este nivel tienen problemas relacionados con sus capacidades intelectuales. El estudio se ubicó en cinco generaciones de la carrera de medicina del Instituto Politécnico Nacional ubicado en el Distrito Federal y se compararon

grupos de estudiantes que permanecían activos con los que interrumpieron sus estudios. Estos autores concluyen que en cuanto a la capacidad intelectual no hay diferencias significativas entre ambos grupos.

Martínez y otros (2001), por otro lado, buscan identificar las características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM en la generación 2000-1. Este grupo de investigadores encuentra que las principales características de los estudiantes son: ser mexicanos, solteros, con edad promedio de 35 años, con estudios previos en la UNAM y con un promedio de 8.7.

De igual manera, **Esquivel y Leal (1997)** llevan a cabo una investigación para conocer las características familiares de los estudiantes de posgrado de la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. La información recabada a partir de un cuestionario muestra que provienen de familias de clase social y económica media, familias que tienen una estructura nuclear, con cambios en los roles tradicionales de los padres y un funcionamiento en términos generales “normal”.

Consideraciones generales en torno a los perfiles

Como podemos observar, la producción de perfiles es muy desigual en los distintos niveles educativos. En el de educación preescolar y básica la ausencia de este tipo de investigaciones es muy clara. Es hasta la educación media superior que registramos cuatro trabajos y, pese a la escasa producción, es importante destacar que éstos no se restringen a la descripción de una población sino que tienen preguntas de tipo analítico; la que domina en este nivel es ¿qué conocimientos tienen los estudiantes de bachillerato?, ¿cuál es su perfil académico?, ¿qué aprenden en el transcurso de este nivel?

Por otro lado, queda en evidencia que los perfiles estudiantiles son una modalidad de investigación que aborda mayoritariamente a los estudiantes de nivel superior. Además del mayor número de investigaciones, es notable también la diversidad de aspectos que abordan y se percibe un interés especial por conocer a la población de nuevo ingreso a las instituciones, especialmente en términos académicos y sociofamiliares. Las preguntas principales que subyacen en este nivel son: ¿de dónde vienen los estudiantes?, ¿cuál es su nivel académico? y ¿con qué condiciones materiales cuentan para estudiar? En el caso específico de los normalistas detectamos el interés de los investigadores por conocer los motivos que llevan a la elección de la carrera docente y su vinculación con los antecedentes familiares. Finalmente, la escasa producción de perfiles en el nivel posgrado

también es evidente y las preguntas que se plantean son similares a las de los perfiles del nivel superior.

En cuanto a los objetivos de los perfiles, podemos identificar dos grandes bloques: aquellas investigaciones que tienen como propósito generar información estadística y que realizan reportes de los hallazgos principales, mientras que en el segundo se ubican perfiles que describen a la población en cuestión pero que, además, tienen preguntas de tipo analítico, parten de un problema de investigación y tienen algún sustento teórico. Respecto de estos dos bloques, podemos afirmar que predominan los perfiles que se limitan a describir a la población estudiantil y son escasos los de tipo analítico. En este sentido, los aportes de los perfiles al campo de conocimiento de los estudiantes son diferenciales; los primeros, a los que podríamos llamar eminentemente descriptivos, no tienen mayor alcance que lo que puede ser útil a la institución en un momento determinado. Los segundos, con una mayor tendencia analítica, aportan conocimientos que no se restringen a la población que analizan, ya que generan preguntas, plantean hipótesis y discuten sus resultados.

En un plano metodológico, encontramos que la mayor parte de los perfiles obtienen su información a partir de cuestionarios cerrados aplicados *ad hoc*, que son complementados en ocasiones por registros escolares o por tests de habilidades o de inteligencia, según el interés específico de cada perfil. De acuerdo con estas fuentes, la estadística es la herramienta principal para analizar los datos, sin embargo, predominan las investigaciones que hacen un uso muy incipiente de esta herramienta, ya que se restringen a presentar la distribución de frecuencias por variable. También es necesario señalar que son escasos los trabajos que relacionan las variables o aplican algún modelo que explique su asociación, siendo la excepción el riguroso trabajo de Lozano y Rodríguez (2000).

De acuerdo con la finalidad práctica que persiguen los perfiles, podemos distinguir también dos bloques, aquellas investigaciones que buscan conocer a los estudiantes, comprender algunos de los procesos por los que atraviesan o acercarse a la vida estudiantil, sin una finalidad práctica inmediata y otras investigaciones que tienen un fin práctico. Cabe mencionar que la primera modalidad es casi mínima y, más bien, predominan las investigaciones cuyo interés es generar conocimientos útiles para la planeación institucional, para la evaluación o para la reestructuración curricular. Más allá de la intención por la utilidad de los perfiles, se desconoce la manera en que en los centros escolares se utilizan los resultados de estas investigaciones para la toma de decisiones y para la planeación. Se desconocen también los procesos mediante los cuales se interpretan los resultados y se traducen

los datos en acciones institucionales, por ejemplo las relativas a qué hacer para mejorar los niveles académicos de los alumnos.

En cuanto a la cobertura de los perfiles, encontramos dos modalidades: por una parte se identifican investigaciones que abordan a una población muy específica de una carrera o de una generación y, por otra, se encuentran importantes esfuerzos por abarcar a una población numerosa, ya sea de una institución, de alguna entidad federativa o del país. A este respecto es loable mencionar los siguientes estudios: el de Dugua *et al.* (2000) que abarca todos los bachilleratos de la ciudad de Chilpancingo; el de Guevara *et al.* (1999), que en una labor de equipo intentan generar información a nivel institucional sobre la población total que ingresa a la Universidad de Guanajuato; el de Lozano y Rodríguez (2000) para el caso de la UPN; el del Instituto Politécnico Nacional en 1998 y la investigación de Noguez (1993) sobre la Universidad Iberoamericana. Uno de los aportes principales de esta década es el trabajo pionero De Garay (2001), quien ofrece una visión nacional de los estudiantes de nivel superior tomando en cuenta las distintas modalidades institucionales y regionales. La cobertura de los perfiles marca también, sin duda, el impacto que pueden tener los resultados en el campo de conocimiento sobre los estudiantes. Los perfiles que describen poblaciones muy específicas pueden tener impacto a nivel local o institucional, en tanto que los que abordan poblaciones más amplias permiten identificar tendencias y diferencias.

LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Una de las preguntas principales que subyacen en los perfiles estudiantiles es la que se refiere a sus características socioeconómicas y familiares. Hay interés en conocer el origen social de los que ingresan y que componen la población estudiantil ya que a partir de estos datos puede conocerse la capacidad económica que tienen para financiar su carrera, así como las condiciones materiales con las que estudian. Estos datos también permiten caracterizar al público que tiene posibilidades de acceso o que es atendido por las instituciones y analizar fenómenos como la exclusión o la desigualdad educacional. El origen socioeconómico de los estudiantes es relevante para algunas investigaciones que consideran que el estatus socioeconómico es un factor que influye en determinados fenómenos como la reprobación, la deserción o la eficiencia terminal.

Las investigaciones que abordan algún aspecto relacionado con la composición social del estudiantado frecuentemente hacen referencia al

proceso de expansión de la matrícula de las universidades mexicanas durante el periodo de 1960 a 1990. Se destaca el vertiginoso aumento de la población estudiantil en un lapso de treinta años que abrió la oportunidad a ingresar a la universidad a nuevos grupos sociales antes excluidos. En este punto, una referencia constante es el trabajo de Milena **Covo (1990)** quien sostiene, para el caso de la UNAM, que durante los primeros años de la expansión se abrieron oportunidades para grupos sociales que antes no podían ingresar y que, a partir de 1985, vuelven a ser excluidos. Si bien son innegables los aportes de Covo (1990) en la discusión durante la década pasada, sus datos abarcan hasta 1985 y resulta sintomático que se siga haciendo referencia a su trabajo, ya sea porque se comparte su postura o porque se rechaza. De esta manera, queda en evidencia la falta de investigaciones que aludan a los cambios en la composición social del estudiantado universitario después de 1985 y ya no en el contexto de la expansión de la matrícula, sino en un sistema universitario mucho más complejo y diversificado.³

En el contexto de esta discusión, **Bartolucci (1994 a y b, 2000)**, es otro autor que también analiza las características socioeconómicas de los estudiantes de la UNAM. A través de diversas publicaciones discute los resultados de su investigación realizada en la década anterior; es decir, toma como base de sus análisis información de los años ochenta para sostener que, en el caso de la UNAM, el camino de la masificación educativa ha llevado a reducir el alcance nacional de sus servicios y a convertirse en una universidad dedicada a la atención de estudiantes originarios del DF y de la zona metropolitana y a satisfacer la demanda educativa de jóvenes pertenecientes a los estratos intermedios de la clase media metropolitana, egresados de escuelas públicas y con una preparación académica pobre. Con datos más recientes **Foglia y otros (1999)** llega a conclusiones similares para el caso de los estudiantes que ingresan a la carrera de cirugía dental en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM ya que a partir de la comparación con la población que ingresó diez años antes, encuentra que se ha dado cabida cada vez más a jóvenes que pueden dedicarse de tiempo completo a los estudios y que no tienen responsabilidades económicas.

A partir de información de 1985, **Ordorika (1992)** describe en términos socioeconómicos y culturales a los estudiantes de la UNAM y concluye

³ Algunos investigadores que hacen referencia a los trabajos de Covo (1990) son Arias (2002), Arias y Patlán (1998), Bartolucci (1994 a y b, 2000); De los Santos y Chávez (2002), Guzmán (1994) y Guevara *et al.* (1999).

que la mayoría proviene de familias grandes, con recursos económicos limitados y con deficientes condiciones materiales para el estudio. Desde su punto de vista, esta situación hace difícil la permanencia de los estudiantes en la educación superior y plantea problemas concretos de aprovechamiento y regularidad en los estudios. Agrega además que el entorno cultural en el que se han desarrollado la mayoría de los estudiantes es sumamente pobre, lo que ha significado una barrera difícil de superar para un adecuado desarrollo económico.

Como parte de un análisis más amplio en torno a distintos ámbitos de la vida estudiantil, como la lectura y la política, **Bazán (1995)** compara las características económicas, sociales y culturales de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, con la población de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la misma universidad. Este autor define a la población del CCH en condiciones de mayor riesgo social (recursos económicos, condiciones de habitación, número de hermanos) y de riesgo cultural (educación formal de la familia) que la de la ENP. De acuerdo con estos datos y desde una perspectiva reproductivista, **Bazán (1995)** concluye que para los estudiantes del CCH, el acceso al bachillerato se experimentará como una lucha constante ya que cuentan con una cultura lejana a la que exige la institución, en tanto que para los de la ENP significa simplemente una ampliación de lo adquirido desde la infancia.

Para el caso de la Universidad de Guadalajara, **Barajas y Díaz (1993)** se interesan por conocer el origen social de los estudiantes y en qué medida éste se relaciona con su permanencia en el sistema educativo. A partir del análisis de variables socioeconómicas y académicas, las autoras afirman que el origen social es tan solo uno de los elementos que intervienen en la permanencia, ya que entran en juego también las expectativas familiares, los intereses de los estudiantes y sobre todo, las condiciones institucionales.

Los trabajos de **Bartolucci (1994 a y b)** y de **Chain (1995)** han aportado importantes elementos a la discusión en torno a los estudiantes al mostrar que el origen social no es un factor que determine por sí mismo las trayectorias educativas y mucho menos el logro educativo, ya que ambos autores coinciden en afirmar que es un conjunto de atributos más amplios los que influyen en el desempeño escolar.

Por otro lado, diversas investigaciones analizan situaciones de exclusión y desigualdad social, tal es el caso de **De los Santos y Chávez (2002)**, quienes presentan los datos de aspirantes rechazados en diversas instituciones de educación superior del país; el estudio de **Guevara y otros (1999)** quienes identifican el alto porcentaje de rechazados en la Universidad de Guanajuato y la investigación de **Melgar (1996)** para el caso de la UNAM.

Otros trabajos también muestran un fuerte proceso de diferenciación social al interior de las instituciones y del sistema educativo de nivel superior. A este respecto, **Bartolucci (2000)** considera que el proceso de masificación educativa en la UNAM contribuyó a ahondar las diferencias entre una minoría selecta que poseía una formación académica de alta calidad y una población masiva con una educación mediocre. Para este autor el objetivo del sistema de educación superior parece ser la formación de algunas personas bien preparadas, a expensas del enorme costo humano y financiero que da lugar el fracaso de una gran mayoría de estudiantes.

Muñiz (1996) aborda los aspectos de diferenciación social a través de su análisis de las trayectorias y muestra el impacto de la crisis económica en la composición social del estudiantado de la UAM. Así, encuentra que a partir de la crisis de 1987, bajan los ingresos de las familias de los estudiantes en un contexto de deterioro del nivel de vida de la población.

Una de las grandes brechas del sistema educativo es la diferenciación entre los estudiantes de universidades públicas y privadas, respecto de lo cual **De Garay (2002)** considera que estas diferencias muestran la fragmentación y la heterogeneidad del sistema educativo mexicano, así como los retos que significa atender a una población claramente dividida entre los que suelen llamarse “herederos”, que asisten a las universidades privadas, y los “pioneros”, que asisten a las universidades públicas.

Para concluir, y a partir de las diversas investigaciones, se puede dibujar un perfil del estudiante mexicano de nivel superior que expresa estas diferencias: en las universidades públicas destaca la presencia de las mujeres, en muchos casos mayoritaria y en otros con proporciones similares a los varones; predominan los jóvenes con una edad que corresponde a una trayectoria continua, solteros, sin hijos, que dependen económicamente de sus familias y cuyo origen social se ubica como parte de los estratos medios de la población.

Los perfiles también muestran al estudiante de las universidades privadas con un perfil similar al de las públicas (jóvenes, solteros, dependientes de sus familias); sin embargo, las grandes diferencias son de tipo socioeconómico ya que por su origen social se les puede ubicar como parte de los sectores medios y altos de la sociedad, por lo que cuentan con condiciones materiales más ventajosas para estudiar. Como bien lo han señalado **Casillas y De Garay (2001)**, estas similitudes no implican la existencia de un modelo único de estudiante ni el desconocimiento de la heterogeneidad de este sector. En este sentido, uno de los aportes principales de la década es la búsqueda de la diversidad estudiantil, tanto socioeconómica como académica y cultural (**Aguilar y Nateras, 1993; Casillas y De Garay, 2001; Guzmán, 1996 y 2001**).

LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANILES

Dentro del campo de conocimiento sobre los alumnos encontramos un conjunto de investigaciones que analizan las trayectorias que siguen los estudiantes a partir de su ingreso a una institución educativa. Se puede considerar a las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un individuo que incluye el desempeño, aspectos relativos a la aprobación y reprobación de materias, el promedio alcanzado a lo largo de los ciclos escolares, la deserción, el egreso, etcétera (**González y otros 1999 y Chain, 1995**). De esta manera, el análisis de las trayectorias implica la observación continua de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos especificados en una cohorte. Con ello se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso, en un mismo año del calendario o forman parte de un grupo específico. Así, la integración de las cohortes escolares se definen a partir del primer ingreso al ciclo escolar (ibídem).

Desde el punto de vista de la planeación, el conocimiento de las trayectorias estudiantiles se constituye en un medio importante para la evaluación institucional, ya sea para establecer la eficiencia terminal de un establecimiento o carrera o para identificar y caracterizar fenómenos como la deserción y la reprobación.

Precisamente, **Chain (1995)** en su libro sigue las trayectorias escolares de la población que ingresó por primera vez a la Universidad Veracruzana en 1991, hasta el tercer semestre de la carrera. En este trabajo el autor analiza las trayectorias en forma cuantitativa y transversal, pero también llega a un nivel explicativo. Su estrategia de investigación apunta a un análisis que considera tanto los elementos internos como las características de la institución y de las prácticas, así como los elementos externos, esto es, las características académicas y culturales de los estudiantes. Chain construyó una tipología de las trayectorias escolares con base en distintas dimensiones: tiempo (continuidad y ruptura); eficiencia escolar (exámenes extraordinarios, repeticiones) y rendimiento (promedio de calificaciones). Asimismo, caracterizó a la población de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas, su trayectoria previa, sus condiciones de estudio y sus expectativas.

Con base en un modelo de clasificación por inducción este autor analizó la relación entre variables y, de acuerdo con una primera aproximación, encuentra que a partir de los atributos seleccionados no se pueden predecir las trayectorias, de tal manera que la probabilidad de pertenecer a una categoría de estudiante mantiene una relativa independencia respecto de las

características de los sujetos: su trayectoria previa, sus condiciones socioeconómicas, las de estudio, las actividades escolares y sus expectativas sociales. Sin embargo, cuando se analizan las trayectorias extremas sí se encuentra un patrón de comportamiento.

Bartolucci (1994b), por otro lado, analiza la trayectoria seguida por una generación de alumnos que ingresó al CCH de la UNAM en 1976 y que ingresó a la universidad entre 1980 y 1982, tratando de responderse ¿qué pasó con esa generación al entrar a la universidad? Encuentra que 25% se quedó en el camino, 20% tardó más en concluir los ciclos escolares y sólo 50% de la muestra pudo mantener el nivel que tenía al ingresar al nivel medio superior. De acuerdo con estos datos, el autor distingue básicamente tres tipos de estudiantes: *a)* la mayoría, o sea, aquellos que fueron cubriendo regularmente los requisitos académicos; *b)* los que comenzaron a rezagarse; y *c)* los que su permanencia se convirtió en un problema. En coincidencia con Chain (1995), Bartolucci no encuentra que el origen social del estudiante pueda explicar la trayectoria seguida por los estudiantes, sino que las trayectorias varían en función de la interrelación de tres variables: género, origen social y antecedentes escolares.

González Martínez (2001) en su tesis de maestría, posteriormente publicada como libro, estudia las trayectorias escolares de la cohorte de ingreso de 1993 a la licenciatura de lenguas modernas de la Benemérita Universidad de Puebla. En su investigación incluyó a todos los estudiantes que ingresaron a dicha carrera y que cursaron cuando menos un semestre (147), sin importar edad, sexo, lugar de origen, nivel socioeconómico y escuela de procedencia. Posteriormente dividió a su población en grupos de acuerdo con su procedencia. También obtuvo información en los registros escolares y diseñó su estudio como una cohorte observacional y por ello se puede decir que el tipo de seguimiento realizado corresponde a un estudio longitudinal con cortes transversales.

La autora parte del supuesto de que la trayectoria escolar de la cohorte de ingreso está determinada por su trayectoria previa en el bachillerato, así como por la calificación obtenida en su examen de admisión para ingresar a la licenciatura. Encuentra en su estudio que la mayor permanencia en la carrera es para las mujeres (70%) y para los estudiantes provenientes de escuelas públicas (87.5%), en tanto que la mayor migración se da en los varones y en estudiantes provenientes de la propia universidad. La autora también reporta que la mayor reducción de la cohorte se da en el primer semestre, sin embargo, desde su punto de vista, se trata de un fenómeno de migración más que de deserción y considera como crítico el paso del sexto al séptimo semestre. Es importante destacar que, de acuerdo con sus resul-

tados, el examen de admisión no resulta ser predictivo del desempeño ulterior. Este comportamiento particular de las trayectorias es, sin duda, un insumo importante para la planeación.

Con el interés de llevar a cabo un proceso de selección apropiada de los alumnos que ingresan al nivel superior, **Cabrera y otros (1999)** realizan un estudio exploratorio en algunas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Campeche (biología marina, ingeniería bioquímica en alimentos, ingeniería bioquímica ambiental y cirujano dentista), para conocer el comportamiento de las trayectorias universitarias de los dos primeros semestres a partir del examen general de admisión (Exani II). Concretamente les interesa identificar y determinar las diferencias entre las trayectorias de los estudiantes en cuanto a índices de deserción y de reprobación de una generación (1994) a la que le aplicaron el examen y otras (1995 y 1996) que no presentaron dicho examen. Estos autores encuentran comportamientos particulares en cada una de las carreras, y advirtieron que antes de la aplicación del Exani II se presentaba un elevado índice de deserción y baja reprobación, que se transforma posteriormente a la aplicación de dicho examen, al elevarse la reprobación y disminuir la deserción.

Muñiz (1996), por su parte, analiza también las trayectorias de los estudiantes pero con un espectro más amplio ya que considera el comportamiento de las trayectorias en función de las transiciones a la vida adulta. Para ello orienta su investigación a partir de la perspectiva del curso de vida, vinculando los aspectos ligados a las biografías de los individuos con el papel de las estructuras e instituciones y así recuperar ambas determinaciones. La autora se propone mostrar cómo la realización de ciertos eventos (específicamente el matrimonio y el trabajo) y su ordenamiento en diferentes esferas o dominios públicos o privados en que los estudiantes desarrollan sus vidas, determinaron en gran medida las trayectorias educativas en su paso por la universidad. Al mismo tiempo, ubica su estudio en el contexto de crisis económica señalando que sus efectos no fueron iguales para todos, ni para todos los ámbitos de la actividad. En cuanto a la muestra, el estudio se acotó a dos cohortes de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, la primera de ellas ingresó antes de la crisis económica (1979) y la segunda durante la crisis (1987).

La autora encuentra que eran una minoría los estudiantes que al entrar a la universidad estaban casados o ya trabajaban. Asimismo, identifica diferencias por género, ya que es mayor la proporción de hombres que se encontraban trabajando antes de ingresar a la carrera o entre los desertores. Durante este periodo destaca la constante y creciente participación femenina en la matrícula, con rendimientos académicos superiores a los de

los de varones. De acuerdo con sus resultados, la autora encuentra que hay una estrecha relación entre no tener ninguna transición antes de ingresar y titularse a tiempo. En relación con los efectos de la crisis económica sobre las dos cohortes, la autora señala que la generación que ingresó en 1987 estaba conformada por una mayor proporción de estudiantes de bajos ingresos y que disminuyó considerablemente la proporción de estudiantes que se titulaban a tiempo, mientras que la proporción de desertores es similar en los dos periodos. Estos resultados parecen indicar que el efecto de la crisis consiste más en provocar el rezago que la deserción.

Como podemos observar, las investigaciones sobre las trayectorias educativas analizan fundamentalmente a la población de nivel superior, ya que encontramos solamente una investigación que analiza las trayectorias de los estudiantes de nivel bachillerato y otra que toma este nivel como un referente previo a la entrada a la universidad. Estas investigaciones muestran un interés por caracterizar los diferentes tipos de trayectorias, por construir tipologías y por encontrar factores explicativos. De acuerdo con los resultados obtenidos, hay acuerdo entre los investigadores de que no hay factores unívocos que determinen las trayectorias, sino que es la interacción entre distintos factores lo que explica su comportamiento. En cuanto a la finalidad práctica de estas investigaciones, subyace el interés de que los resultados obtenidos puedan ser de utilidad para la planeación institucional y para mejorar los procesos de selección de alumnos que ingresan a las instituciones educativas. Especialmente se percibe la preocupación por conocer la pertinencia y la eficacia del examen de admisión como un factor que impacta en el tipo de trayectorias. A diferencia de los perfiles estudiantiles, las investigaciones sobre las trayectorias parten de preguntas de investigación, tienen un sustento teórico y conceptual, además que se caracterizan por un riguroso uso de la estadística, en especial, es importante hacer mención de los trabajos de Chain (1995), González Martínez (2001) y de Muñiz (1996) por su depurado análisis estadístico y conceptual.

CAPÍTULO 4

LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA: SUS SIGNIFICADOS, EXPERIENCIAS, PRODUCCIONES CULTURALES E IDENTIDAD ESTUDIANTIL

Claudia L. Saucedo Ramos

En este capítulo consideramos investigaciones cuya característica principal es que analizan la perspectiva de los alumnos, es decir, están interesadas en conocer el punto de vista de los alumnos sobre sus vivencias en la escuela y sobre sí mismos en tanto estudiantes. Por lo general son trabajos fundamentados en distintos autores y marcos de interpretación, pero comparten un enfoque metodológico de tipo cualitativo donde las entrevistas a profundidad, la etnografía, la autobiografía, entre otros, se destacan como herramientas de indagación. En un plano analítico, distinguimos cuatro categorías a través de las que se realizaron investigaciones con alumnos de distintos ciclos escolares: el significado de la escuela para ellos, las experiencias o vivencias en la escuela, la cultura estudiantil y la identidad como estudiantes. Consideramos que son categorías analíticas porque en los estudios que reseñaremos las explican en estrecha vinculación con planteamientos teóricos que los autores manejan.

El significado de la escuela para los alumnos es una categoría con la que varios investigadores exploran qué piensan de la escuela los alumnos, por qué permanecen en ella, cómo articulan distintos sentidos en torno a la escuela y a su vida como alumnos. Por lo general, se ha entendido el signi-

ficado o valor de la escuela como un medio de movilidad social (Muñoz, 1996); sin embargo, en las investigaciones más recientes se advierte un esfuerzo por analizar dicho significado en las experiencias concretas de los alumnos, no solamente en relación con una vinculación futura con el mercado laboral o con su posición como adultos. Así, lo que los alumnos piensan sobre la escuela y la manera en que la valoran no depende exclusivamente de los discursos colectivos manejados para cada época y contexto socioeconómico, sino que dichos pensamientos y valoraciones se reconstruyen en la cotidianeidad de sus vivencias en las escuelas.

Precisamente, la categoría de experiencias o vivencias en la escuela es abordada por investigadores interesados en conocer qué hacen los alumnos en la escuela, cómo se relacionan con los demás, cómo presentan a través de sus narraciones el transcurrir de sus vidas en la escuela, cómo sus vivencias no se relacionan exclusivamente con los procesos de aprendizaje sino con procesos de amistad, de relaciones amorosas, de aprendizaje de habilidades sociales, etcétera. De este modo, la idea es ir más allá de discursos generales que los alumnos pueden manejar sobre la escuela para adentrarse en las prácticas e interacciones en las que, comúnmente, los alumnos se construyen como sujetos escolarizados y a través de procesos de socialización entre iguales.

En este panorama, la categoría de cultura estudiantil ha ido ganando fuerza para indagar las producciones simbólicas, materiales y prácticas que los alumnos se apropian, construyen o modifican en su actuar cotidiano dentro de la escuela. Con esta categoría se enfatiza aún más el carácter de actor de los alumnos, como sujetos no sometidos al mundo institucional de la escuela sino como individuos capaces de utilizar los recursos sociales, culturales y materiales a los que tienen acceso.

En este entramado de qué piensan los alumnos de la escuela, cómo viven en ella y qué producen, no podría faltar el análisis de cómo se identifican a sí mismos en tanto que estudiantes. Por ello, la categoría de identidad de los estudiantes ha permitido abordar las maneras a través de las cuales los alumnos se definen e identifican en función de su pertenencia a cierto nivel educativo y/o tipo de escuela, o bien respecto de su formación como profesionistas en determinada carrera en los estudios universitarios.

Aclaremos que las investigaciones que a continuación se reseñan están articuladas en torno a una o varias de las categorías señaladas. Esto es así porque analizar la perspectiva de los alumnos sobre la escuela y la vida estudiantil supone desplegar una mirada compleja que abarque distintos ámbitos, desde el más general como sería el valor otorgado a la escuela, hasta cuestiones más puntuales como las producciones culturales que los

alumnos construyen en su paso por la misma. Entonces, no vamos a dividir las investigaciones tomando como ejes de presentación las categorías mencionadas, sino que el orden será en función del ciclo educativo, iniciando por nivel básico.

También debemos apuntar que no consideramos las investigaciones que analizan la problemática de la diferenciación cultural en función del género en las escuelas. Es cierto que esta es un área que toca de manera central las experiencias de los alumnos, sus procesos de socialización o los modos en los que se apropian del valor de la escuela y trabajan en ella; sin embargo, la cuestión de los géneros en la educación fue abordada de manera amplia por Delgado (2003) en otro estado de conocimiento.

Este subcampo de los “Alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil” se encuentra conformado por 32 investigaciones, que corresponde a 15.3% del campo general de análisis sobre los estudiantes. Es de llamar la atención que de los 32 trabajos identificados, la mayoría se centra, sobre todo, en el nivel medio y medio superior ya que 19 se realizaron en el nivel medio superior, nueve en secundaria, tres en primaria y uno en nivel superior. También resalta que 90% de las investigaciones en este campo fue realizada desde un enfoque cualitativo, prioritariamente en enfoques disciplinarios como la psicología, la sociología y la antropología y las 32 investigaciones tuvieron como objeto central de análisis a los alumnos. En cuanto a tipo de productos, se encontró que 28% corresponden a tesis de maestría y 9% de doctorado, 21% a ponencias en eventos y 18% a artículos en revistas. En los demás casos se trata de libros y capítulos de libros. Podemos afirmar que el interés de los investigadores por este subcampo se incrementó notablemente durante la década que nos ocupa.

NIVEL PREESCOLAR Y PRIMARIA

Respecto de los niveles de educación preescolar y primaria detectamos pocos investigadores interesados en conocer los significados de los alumnos sobre la escuela y sus experiencias en ella. Suponemos que, por lo general, esta población es materia de análisis en cuestiones como aprendizaje y desarrollo o didácticas de enseñanza, pero todavía hay poco interés por darle la palabra a los alumnos pequeños. A continuación consideramos cuatro estudios que ponen en la mira este tipo de interés.

Espinoza (1995) analiza la organización de las preferencias sociales de niños de una escuela de nivel preescolar en el Distrito Federal. Se trata de una

investigación de tipo experimental que busca entender cómo se agrupan los niños entre sí de acuerdo con dos diseños de actividad en el contexto escolar: la académica y la libre. En el estudio, cada niño se involucró con uno de dos compañeros después de haber señalado a cuál de ellos prefería. Los resultados indicaron que la organización de las preferencias de los pequeños se modificaba sustancialmente como consecuencia del cambio en la actividad. Así, en las tareas de tipo académico preferían participar con un compañero al que habían señalado en primer lugar, mientras que en las actividades libres optaban por el compañero al que le habían asignado un puntaje más bajo en la escala de sus preferencias. Los hallazgos muestran que se mantiene la preferencia cuando la situación es normativa y cambia cuando la situación es informal.

Incluimos este estudio de preescolares porque es un ejemplo representativo de la investigación que realizan psicólogos de corte experimental. Es cierto que en estos estudios no se le da la palabra a los niños, pero logramos conocer sus formas de reaccionar ante las situaciones, particularmente aquellas en las que sus relaciones sociales o entre iguales cambian en función de las actividades que se realizan.

En una ponencia de distinto corte, desde un enfoque psicogenético, **Cano (1999)** se pregunta sobre qué les gusta a los niños de la escuela, cómo ven a sus maestros y qué piensan de lo que aprenden. Para ello, entrevistó a 45 niños (hombres y mujeres) distribuidos entre tercero, quinto y sexto de primaria, seleccionados de 16 escuelas localizadas en distintos municipios de Chihuahua. Entre sus resultados halló que los niños tenían una noción de sí mismos como buenos o malos alumnos a partir de lo que los adultos les decían. Portarse bien y cumplir con las labores escolares expresaban el hecho de ser buenos alumnos. Los niños también apuntaron que, en cuestión de disciplina, debían estar callados, sentados y obedecer. Con relación al juego, opinaron que sólo era permitido en el aula cuando los maestros lo dirigían. Es por eso que la hora del recreo es el espacio donde son ellos mismos, el lugar en el que también se expresan las agrupaciones por género. La autora ofrece reflexiones sobre cómo pensar de un modo distinto las cuestiones abordadas con fines de planear la formación de docentes.

Otro estudio en el que también se analiza la vida de los alumnos en la escuela primaria es el de **Guzik (2001)** quien indaga sobre la participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula. Esta investigación de carácter antropológico ubica a los niños como sujetos con especificidades propias de la edad, dependientes de los adultos pero, al mismo tiempo, capaces de incidir en su ambiente escolar ya sea en el ámbi-

to individual o colectivamente. El trabajo fue de tipo etnográfico y se realizó en una escuela primaria pública del Distrito Federal. Se describe la presencia de los niños dentro del salón de clases como resultado de la tensión entre los espacios sociales que los alumnos abren por sí mismos al interior del grupo y los espacios sociales en los que son asignados por la maestra. La presencia de los niños en el salón de clase es vista desde su adscripción y readscripción a los grupos formales y no formales de los alumnos, que los coloca en ese permanente juego entre legitimidad y exclusión que viven los niños dentro de la institución escolar. También se describe la relación estrecha entre el lugar físico que se les asigna a los niños dentro del aula y el espacio social que ocupan; es decir, se analiza la presencia diferenciada de los pequeños, que está asociada a una diversidad de relaciones entre pares así como a un trato diferenciado del docente hacia los distintos tipos de alumnos.

Los estudios de Cano (1999) y Guzik (2001) son distintos en sus referentes teórico-metodológicos así como en el grado de extensión, pues el primero es una ponencia mientras que el segundo es una tesis de maestría. Empero, a través de ellos conocemos la opinión de los alumnos de primaria sobre sus vivencias de la escuela así como sus maneras de incidir en los arreglos escolares. Resalta en ambos que los niños todavía se visualizan bajo la dirección y/o autoridad de los maestros.

Toledo, Sosa, Aguilar y Colín (1999) compilan un libro en cuyos capítulos la referencia central son los alumnos. No se trata de investigaciones sino de aportes teórico-reflexivos, pero los consideramos aquí porque promueven la necesidad de pensar las condiciones de trabajo en las escuelas primarias en las que es necesario recuperar la subjetividad de los alumnos, sus intereses y sus deseos de aprender. Así, por ejemplo, Toledo sostiene –desde un enfoque psicoanalítico– que los maestros no deben inhibir las respuestas espontáneas de los niños porque provienen de su subjetividad. En lugar de ver sus respuestas como errores es necesario considerarlas como puntos de vista, como momentos donde se pone en juego su subjetividad o modos de interpretar los hechos. El papel del maestro no es sólo el de llenar de conocimientos a los niños, sino permitirles que elijan entre múltiples opciones, que sostengan su elección y produzcan algo a partir de ella.

Por su parte, Sosa propone elaborar programas de trabajo y formas de enseñanza en las que se tomen en cuenta los intereses de los niños con la intención de promover aprendizajes significativos; mientras que Aguilar apunta ideas para diseñar formas de trabajo en el aula que fomenten en los alumnos el deseo de saber.

Aquí tenemos distintos tipos de abordaje a la perspectiva de los alumnos: un diseño experimental, un estudio de opinión, una investigación sobre las interacciones en el aula y apuntes analíticos sobre cómo recuperar la subjetividad de los niños. Cada uno aporta distintas formas de acercarnos a los niños en las escuelas y entender sus experiencias y significados. La escasez de investigaciones que den la voz a los alumnos de preescolar y de primaria podría responder a que todavía no son considerados como sujetos de opinión o como individuos capaces de expresar sus perspectivas y de reportar cómo inciden en los arreglos escolares.

NIVEL SECUNDARIA

Las investigaciones sobre secundaria han empezado a despuntar en la última década. Nos preguntamos si por el hecho de que los alumnos tengan mayor edad, los investigadores piensan que ya son capaces de reportar sus experiencias y significados de la escuela, a diferencia de lo que ocurre con los niños en primaria. De cualquier modo, cada vez es más importante conocer las perspectivas de los alumnos sobre la secundaria porque, siendo parte de la educación básica, este nivel se constituye como el puente entre continuar en la escuela o desertar.

Los interesados en documentarse de manera amplia sobre la escuela secundaria pueden consultar las tesis doctorales de **Quiroz (2000)** y de **Sandoval (1998)**. Teórica y metodológicamente estos autores manejan aportes de la sociología, la sociología educativa, el constructivismo simbólico y de la producción etnográfica lograda en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN).

Quiroz (2000) analiza los aspectos de cobertura y eficiencia que ha tenido la escuela secundaria durante cuatro sexenios. También lleva a cabo una revisión de la reforma curricular de la secundaria que está vigente a partir de 1993, centrado en cuestiones como planes de estudio, programas de las asignaturas, enfoques de enseñanza y libros de texto. En el tercer capítulo integra y analiza los resultados de investigaciones realizadas por él mismo, así como los de las tesis de posgrado que ha asesorado. Ahí identifica a las prácticas de enseñanza como condición de posibilidad del aprendizaje, poniendo atención al saber de los docentes que está en juego en dichas prácticas, las funciones de la evaluación en el aula y las actividades que se constituyen como estrategias de enseñanza.

Este autor ha sido uno de los principales impulsores de la investigación en educación secundaria. Algunas de sus principales aportaciones

permiten entender que la estructura curricular de este nivel es fragmentaria y coloca a los alumnos ante una gama de contenidos, materias y profesores no articulados, que los llevan a desarrollar estrategias de sobrevivencia, no siempre vinculadas con la apropiación del conocimiento, pero que les facilita cumplir con tareas, participar en el aula y pasar las materias. Por otro lado, el alto grado de especialización de algunos contenidos en las asignaturas también conduce a que los alumnos se apropien de la lógica de la actividad de cada materia y profesor, pero no de los contenidos escolares. Una de las conclusiones del autor en cuanto a los alumnos es que los contenidos que se enseñan en secundaria no son pertinentes en los ámbitos extraescolares de la mayoría de los estudiantes y, por ello, su trascendencia queda limitada a su funcionalidad, a los sistemas de usos y expectativas del ámbito escolar (Quiroz 2000:235).

Sandoval (1998), por su parte, llevó a cabo un estudio de tipo etnográfico en tres escuelas secundarias del Distrito Federal. Entre otros aspectos, destaca que este nivel educativo se caracteriza por el enciclopedismo y por la orientación ideológica a partir de la noción de adolescencia. Así, por un lado, los planes de estudio tienen un número excesivo de materias que se traduce en la acumulación de conocimientos; por el otro, la “escuela para adolescentes”, concebida así desde tiempo de Moisés Sáenz, plantea la adolescencia en términos biológicos y psicológicos, al margen de contextos socioculturales específicos. La autora también analiza las estructuras de trabajo en el aula en aspectos como manejo del tiempo, jerarquías, revisión de cuadernos, exposición de temas, toma de la participación, etcétera. Ello le permite ubicar a los alumnos en el contexto de trabajo y de interacciones en el aula y no sólo a partir de sus opiniones sobre la escuela.

Según Sandoval, los alumnos con los que realizó su investigación consideraban la entrada a la escuela como un espacio de superación personal y de encuentro con amistades. La frase de estudiar para “llegar a ser alguien en la vida” continuaba teniendo vigencia entre los alumnos y con ella veían a la escuela como un paso para obtener un documento que les permita continuar los estudios. Por otro lado, también analizó la importancia de las amistades para los alumnos, las estrategias que desarrollaban para enfrentar las demandas de los profesores, su visión de las reglas de disciplina y algunos elementos de construcción de la identidad como alumnos de secundaria. La autora concluye que, si bien la secundaria funciona teniendo como base la noción de adolescencia y con sus reglas del mundo de los adultos, los alumnos también le asignan un significado. La realidad cotidiana de la escuela es negociada entre los intereses de los alumnos y los de la escuela.

Otro trabajo sobre los alumnos en la escuela secundaria que ha llamado la atención es la investigación doctoral de **Levinson (2002)**. Éste es un estudio que se alimenta de diferentes fuentes teóricas, donde las más relevantes son la teoría de la reproducción social y cultural, los análisis sobre la cultura estudiantil realizados desde la antropología cultural y la historia para el análisis de la identidad nacional de nuestro país. A través de un método etnográfico el objetivo del autor fue analizar las prácticas y discursos sobre la igualdad y la solidaridad en una escuela secundaria, y cómo los alumnos se apropiaban de estos valores en el proceso de construcción de su subjetividad. Para ello, Levinson realizó un recorrido histórico sobre la conformación del Estado mexicano, particularmente en torno a valores como la igualdad y la solidaridad expresadas en el impulso a la escolaridad. Después se adentró en el mundo cotidiano de la escuela secundaria analizando, entre otros temas, las prácticas de amistad entre los alumnos, sus relaciones con los maestros, las aspiraciones en torno a la escuela, el relajo en el aula y sus estrategias para pasar las materias, la relación entre la familia y la escuela. Esta investigación la llevó a cabo en una escuela secundaria pública ubicada en una entidad federativa no revelada.

Con este trabajo observamos que los alumnos se movían entre el valor de la escuela como un medio para “llegar a ser alguien” y el desencanto por comprobar que personas que conocían, y que tenían una formación universitaria, estaban trabajando en empleos no calificados. También se observó que los discursos y prácticas institucionales sobre la igualdad y la solidaridad eran retomados por los alumnos para ejercer su identidad, a pesar de las diferencias que podían existir entre ellos (de raza, de género, de pertenencia social). Así, los alumnos usaban la frase de “todos somos uno” para expresar su identidad en la escuela secundaria. Hacia el final de la tesis, Levinson apunta las trayectorias escolares de los alumnos, algunas marcadas por la ruptura con la escuela y la migración a Estados Unidos, otras por la posibilidad de continuar estudiando.

Los tres estudios mencionados se caracterizan por desplegar miradas amplias sobre aspectos de historia, estructuras curriculares y prácticas escolares propias del nivel secundaria para, en el recorrido, tratar de ubicar a los alumnos y entender sus significados y experiencias de la escuela. A continuación se consideran otros trabajos cuyo alcance no es tan amplio pero, de cualquier manera, permiten conocer un poco más sobre los alumnos en el nivel que nos ocupa.

Corte y Sánchez (1997) analizan la escritura que producen los alumnos fuera de la lógica institucional. Su investigación se realizó en dos secundarias, una en Tlaxcala y otra en Puebla, donde recopilaron y fotografiaron

muestras de escritura marginal de los alumnos. Plantean que este tipo de escritura son formas simbólicas que se producen, transmiten y reciben en relación con determinados contextos socioculturales y que pueden ser estudiadas a partir del análisis del discurso, como un espacio teórico donde confluye la semiótica, la pragmática, la teoría de la acción comunicativa y la hermenéutica. Las principales expresiones de escritura marginal que los autores analizaron fueron recados, codificaciones como medio de comunicación, parodias de documentos oficiales, escritura lúdica (juegos de ingenio), insultos, mensajes con connotación sexual. Se sostiene que los alumnos utilizan estos tipos de escritura para comunicarse y con ello enfrentan la normatividad escolar. Ellos dan cabida a experiencias de distinto tipo pero, al mismo tiempo, reflejan el conocimiento que tienen de la lengua escrita y las maneras de comunicarse utilizándola.

Por su parte, **Díaz (2001)** realizó un estudio etnográfico en dos escuelas secundarias del municipio de Tejupilco, Estado de México. Su objetivo fue analizar y develar los procesos y mecanismos mediante los que los adolescentes enfrentan los problemas de su identidad, la construyen y reconstruyen en el marco de la secundaria y de la cultura regional. Su ubicación teórica es a partir de la psicología del desarrollo. Según la autora, la región en donde llevó a cabo el estudio se caracteriza por contar con una población migrante y altos índices de pobreza. Los alumnos señalaron los principales problemas que percibían: pobreza, alcoholismo, falta de fuentes de trabajo, entre otros. En el terreno de lo psicosocial, los adolescentes reportaron carencias de afecto por parte de sus padres y falta de confianza y apoyo. También expresaron que tenían interés en continuar estudiando, pero era algo que no veían viable pues sus familias no poseían los suficientes recursos económicos.

Díaz encontró que los alumnos veían a sus maestros como figuras importantes de identificación ya que señalaban que eran buenos, seguros y dignos de confianza. En la investigación también se analizó el papel de las amistades como elemento de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad. Por otro lado, los jóvenes expresaron valores orientados hacia su comunidad, pensando en cómo ayudar a los demás a través de las profesiones que les gustaría tener. La investigación de Díaz integra elementos del desarrollo psicosocial e identitario de los adolescentes en la escuela secundaria, con las características socioculturales de la región. Además, concluye que la identidad de los jóvenes puede debatirse entre seguir estudiando o migrar al vecino país del norte.

De acuerdo con las investigaciones reseñadas podemos decir que hay un mayor interés por conocer las experiencias, significados de la escuela y

elementos de identidad estudiantil en poblaciones de secundaria que de primaria. Los trabajos sobre secundaria destacan las dificultades de adaptación de los alumnos a las estructuras curriculares y a las prácticas de enseñanza. Los contenidos no están conectados con las experiencias de vida de los adolescentes, de ahí que la escuela pase a ser un lugar de ejercicio de otros procesos de constitución, más que de apropiación del conocimiento.

La escuela secundaria sigue siendo vista por los alumnos como un medio para “llegar a ser alguien”, algo posible o no de concretar en función del contexto socioeconómico del que son parte los alumnos. Además de medio para superarse, se advierte que en la secundaria ocurren una serie de procesos, de amistad, de construcción de formas culturales y de identidad, entre otros que vinculan el hecho de ser alumno y de ser adolescente.

NIVEL MEDIO SUPERIOR

En este nivel es donde ubicamos una mayor producción de investigación dedicada a analizar los significados que los alumnos le atribuyen a la escuela, así como sus experiencias y producciones culturales. Los alumnos son abordados no sólo como sujetos escolarizados, sino también en función de la gama de procesos propios de la etapa de vida en la que se ubican, entre la adolescencia y su ingreso a la adultez, y en función de la heterogeneidad del alumnado que es posible detectar. A continuación reseñamos las investigaciones y después puntualizamos el panorama general que se deriva de las mismas sobre los alumnos.

Cataldo (1995), se preguntó por la identidad social de jóvenes de educación media superior pertenecientes a sectores urbano populares de la ciudad de México. Para ella, la noción de identidad social implica un conjunto de significados y prácticas propias de un sujeto, individual o colectivo que, al interactuar con otros, le permite reconocerse como una entidad única y diferente a la vez. Su estudio lo realizó con alumnos de un Colegio de Bachilleres ubicado en la colonia Ajusco. A través de un método etnográfico se adentró en aspectos de constitución histórica y social de la colonia en la que viven los estudiantes, tratando de identificar los aspectos significativos en la configuración de sus identidades. En relación con la escuela, también estableció los principales ámbitos, grupos y prácticas en las que los alumnos se relacionaban como espacios socio-educativos.

En sus resultados, la autora señala que la identidad de los alumnos está vinculada con la comunidad en que residen, de modo que la escuela no es el único lugar de constitución de la identidad. En el pasado y el presente de la

colonia, la presencia del grupo social se vive como instancia en la que se ejercitan relaciones de apoyo, de solidaridad y amistad. Los miembros de las familias tienen un contacto temprano con prácticas laborales que poseen un carácter independiente e informal, principalmente en áreas como el comercio y la construcción. Los alumnos de su muestra eran jóvenes trabajadores que continuaban estudiando. La autora analizó, entre otros aspectos: actitudes de los alumnos ante el trabajo escolar y remunerado, maneras de participación en su comunidad y en la escuela, vestuario, uso de lenguaje, noción del tiempo, formas de vinculación con sus familias, así como el valor asignado a la escuela.

De acuerdo con sus resultados, Cataldo (1995) presenta un panorama en el que los jóvenes son estudiantes y trabajadores interesados en el ascenso social, pero sin descuidar su vínculo con la familia y la comunidad. Para ellos, el empleo era un medio de sobrevivencia y de acceso a la educación que su familia no podía sortear. Son jóvenes que llegaron a la escuela con un sentido de responsabilidad y compromiso, sin mostrar rebeldía ante la sociedad sino que buscaban obtener oportunidades de ascenso. También se destaca que no tenían hábitos de estudio, expresando poca solidez en el conocimiento de contenidos educativos básicos; sin embargo, la escuela les permitía un sentido de disciplina, aumentaba su prestigio social en el ámbito comunitario y favorecía la ampliación de su círculo de relaciones sociales, habilidades y destrezas.

La autora concluye que la fuerza socializadora de la comunidad entra en la escuela y hay que preguntarse cómo el trabajo escolar debiera abrirse a formas de relación con procesos identitarios que tienen lugar en otros espacios, pero que se expresan en las aulas.

Otro trabajo que tuvo por objetivo una mirada amplia de los jóvenes en el bachillerato fue el de **Méndez y Varela (1996)**, mismo que se llevó a cabo con un grupo de 40 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, plantel Naucalpan, Estado de México. Lo interesante de esta investigación fue que las autoras fungieron como coordinadoras de los alumnos para llevar a cabo una investigación de tres años que permitiera conocer a jóvenes que no estudiaban y que vivían en zonas cercanas al plantel escolar, pero también las preferencias culturales de los estudiantes y su vida en la escuela. Así, los estudiantes de CCH se dieron a la labor de describir y analizar las zonas aledañas al plantel y las autoras mencionan que los comentarios de los jóvenes se caracterizaban por su sensibilidad, franqueza y humildad. Otro momento de la tarea que realizaron estos alumnos implicó una serie de biografías y autobiografías sobre la vida de algunos adolescentes que vivían en las zonas visitadas. La pre-

sentación de los datos da cuenta de las condiciones de marginalidad en la que viven los adolescentes de la zona y se acompaña de las reflexiones en torno a la diferente condición en la que viven los estudiantes que realizaron el trabajo.

Por otro lado, se aplicaron cuatro encuestas a través de las que se recopiló información sobre las preferencias musicales de los estudiantes del CCH. También se llevaron a cabo entrevistas y mesas redondas donde se discutieron dichas preferencias musicales, se analizaron las letras de algunas canciones y se identificaron los diversos eventos culturales a los que acudían. Finalmente, los alumnos indagaron sobre las preferencias que sus compañeros tenían respecto de la moda en el vestir y para ello revisaron revistas, acudieron a lugares en donde se compra ropa juvenil y realizaron sondeos con la población estudiantil para conocer sus gustos.

Este libro no necesariamente es una expresión formal de investigación, pero refleja las perspectivas e intereses de los propios estudiantes respecto de asuntos que son parte de su vida cotidiana, dentro y fuera de la escuela. Es de llamar la atención que se toma en serio a los alumnos como sujetos capaces de indagar o investigar sobre su propia realidad y no sólo como sujeto que será evaluado y medido por los adultos.

Saucedo (1998), también trabajó con jóvenes de nivel medio superior, pero en un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en el Estado de México. Ella se propuso analizar los discursos, las prácticas, las formas de relación social que los estudiantes desplegaban en la escuela y en las que el género de pertenencia era un referente central. La investigación fue realizada a partir de un método etnográfico y desde un enfoque teórico sociocultural. Aunque el objetivo central fue analizar cómo los y las alumnas expresaban el ejercicio de su identidad de género, la autora identificó y analizó un conjunto de prácticas que dan cuenta de las experiencias y producciones culturales de los estudiantes en la escuela.

Saucedo primero analizó qué significó para los alumnos la transición entre la secundaria y el nivel medio superior, y ellos expresaron cómo vivieron su ingreso a un medio escolar de mayor libertad, el papel de las amistades en la escuela y el desarrollo de aspectos de maduración, como la responsabilidad y las habilidades sociales. Después, la autora identificó las prácticas que tenían lugar en las aulas, analizando tres producciones culturales: el relajo, la resistencia y el respeto. A través del relajo —entendido como formas lúdicas de apropiación del lenguaje y de expresión del comportamiento— encontró que los y las alumnas podían trabajar, relacionarse con los maestros, echar a perder una clase, jugar con las relaciones

entre iguales o apropiarse de contenidos escolares. Respecto de la resistencia, encontró que los alumnos ejercitaban roles activos para la negociación de calificaciones, de tiempos, entrega de tareas y formas de relacionarse con los maestros. Finalmente, también analizó que el respeto entre hombres y mujeres era un eje de referencia que se tomaba en cuenta para las interacciones cotidianas, de modo que en las aulas en las que sólo había alumnos varones, incluido el maestro, el ambiente de trabajo podía estar más impregnado de dobles sentidos, de relajo y de entendimiento masculino.

Saucedo es una de las investigadoras que ha mantenido su interés por los alumnos a lo largo de la década que se analiza. Su tesis doctoral (**Saucedo, 2001b**), tuvo por objetivo revisar las experiencias de la escuela de 15 jóvenes adultos, hijos de familias de clase trabajadora en una comunidad ubicada en el Estado de México. Teóricamente integró elementos de la psicología cultural, la antropología educativa y la historia. La etnografía y el método de relatos fueron sus herramientas metodológicas. En el caso de los padres, analizó las historias sobre su pasado familiar, escolar y laboral. También se interesó por las prácticas discursivas y de organización familiar a través de las que impulsaban la escolarización de los hijos. En el caso de los jóvenes comparó las trayectorias escolares narradas por aquellos que sólo habían terminado la escuela secundaria y los que concluyeron estudios universitarios. La autora consideró las observaciones realizadas en la comunidad donde vivían estas familias para darle sentido a lo expresado en las historias de vida de padres e hijos.

En su investigación, **Saucedo (2001b)** encontró que para los padres era de suma importancia que sus hijos continuaran estudiando. Los consejos, las historias sobre el pasado, los tiempos de espera, la libertad otorgada para que eligieran lo que querían estudiar, fueron algunos de los aspectos a través de los cuales intentaban que sus hijos se superaran. Los jóvenes, por su parte, narraron trayectorias escolares diversas. Los que no quisieron continuar estudiando después de la secundaria justificaron su decisión diciendo que habían preferido casarse, trabajar para tener dinero o simplemente porque la escuela los aburría. Los que continuaron estudiando narraron los esfuerzos realizados para dejar de lado demandas y experiencias juveniles, con la mira de terminar una carrera.

La autora concluye que las experiencias de la escuela se construyen en el entrecruce de la vivencia subjetiva y la influencia cultural colectiva a la que los y las alumnas tienen acceso. Las trayectorias escolares son recorridos donde las circunstancias, los cambios, los retrocesos, los puntos de toma de decisión, se juegan de manera dinámica. También se señala que no

es posible hablar de determinismos explicativos –como los que adjudican la responsabilidad de la ausencia de éxito escolar a la familia, al medio cultural o a los recursos económicos de los alumnos– porque en una misma familia es posible encontrar hijos que no continuaron en la escuela o los que decidieron seguir estudiando. Así, los alumnos pueden tener un rol activo en la toma de decisiones sobre la escuela y apropiarse de los recursos culturales a los que tienen acceso para continuar o desertar.

Continuando con los alumnos de educación media superior, **Guerra (1998)** analizó las características de diferentes ofertas y oportunidades de este nivel y cómo contribuyen al problema de la desigualdad entre jóvenes de origen sociocultural semejante. También consideró los significados que le otorgaban a sus estudios. El estudio fue realizado en un CCH y en un Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS), ambos ubicados en la ciudad de México. La tesis fue realizada desde una teoría interpretativa y un método cualitativo, con los que se abordaron procesos, contextos y significados de la acción humana que, en su conjunto, tienen en común el estudio sistemático de la experiencia vivida, de cómo la gente entiende sus acciones, sus discursos, la percepción de sí mismos y de los demás. La sociología, la sociolingüística y la hermenéutica fueron referentes teóricos centrales. En la parte metodológica la entrevista cualitativa cubrió la pretensión de abarcar las visiones y perspectivas de los alumnos.

Al analizar las ofertas educativas, la autora destacó el papel de las estructuras curriculares como realidades institucionales concretadas en espacios, recursos, distribución de tiempos, entre otras, que proponen a los alumnos distintas orientaciones, expectativas y significados que ellos procesan a partir de sus experiencias personales, familiares y sociales. Se constató que la condición de estudiante no es homogénea y viene dada por las diferencias sociales y culturales de origen pero, al mismo tiempo, la oferta tampoco es homogénea sino que conlleva condiciones diferenciadas que, si bien favorecen la integración social al distribuir conocimiento y cultura, diferencia y posiciona trayectorias educativas y destinos cualitativamente distintos. Se encontró, por ejemplo, que los alumnos de CCH tenían acceso a mejores condiciones formativas (en cuanto a formación docente, asistencia, materiales, etcétera) en contraste con los alumnos de CETIS.

Las representaciones de los alumnos sobre el bachillerato son diversas y mucho más amplias de lo que la propia institución escolar puede reconocer, pues la escuela será no solamente un espacio formativo académicamente hablando, sino también un contexto para la socialización, la expresión y la participación. La autora concluye que la perspectiva de los

alumnos es imprescindible en las transformaciones que se pretendan realizar en el bachillerato.

Guerrero (1998) compartió el objetivo general planteado por Guerra (1988), así como la población de alumnos para desarrollar su análisis. De modo particular, se propuso ahondar en las formas y significaciones culturales que adquiere la educación media entre los alumnos. Una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo también le sirvieron de marco para analizar lo dicho por alumnos de CCH y alumnos del CETIS.

Desde el punto de vista de los alumnos, la escuela cobra valor a partir de los siguientes significados: la escuela como medio para continuar estudios superiores, el bachillerato como espacio de vida juvenil y formativo así como el certificado escolar como medio de movilidad económica. En su tesis la autora analiza los matices de cada significado, apuntando las diferencias en las formas de representación entre alumnos de uno y otro bachillerato.

Se concluye que para los estudiantes el bachillerato no sólo tiene sentido como espacio de formación propedéutica y para el trabajo, sino que es posible reconocer un amplio abanico de expectativas e imágenes que van más allá de lo que las diferentes ofertas institucionales les han propuesto como objetivo. En la mirada de los jóvenes están en juego otros procesos formativos y de aprendizaje, otras formas de participación y expresión social. Asimismo, el espacio del bachillerato como opción formativa se reduce o ensancha en función del peso de la situación social, económica y cultural propia de los estudiantes y de las características curriculares de las instituciones educativas a las que asisten.

La investigación de **Velázquez (1998)** de igual manera buscó indagar las representaciones que los estudiantes tienen de la escuela y el significado en sus vidas. Para ello realizó entrevistas a profundidad con 250 estudiantes de un Conalep ubicado en Toluca, Estado de México, así como observaciones en las aulas y patios escolares. El concepto de representaciones sociales, entendido como una forma de pensamiento social y una manera de interpretar e incorporar el entorno social, fue central en su estudio.

La autora encontró que para los estudiantes carecía de sentido su estancia en la escuela; que había perdido significado en el terreno de lo académico, no así como espacio de socialización entre iguales. Los jóvenes se percibían a sí mismos como miembros de una época donde el presente es difícil y el futuro imposible. La autora sostiene que los nacidos en los noventa pertenecen a un mismo complejo generacional al compartir el desaliento por el futuro. En ese sentido, nos encontramos con el malestar de los estudiantes en la escuela. Velázquez (1998) concluye que entre los jóve-

nes había una conspiración contra la escuela, derivada de su rechazo a los “maestros-libro” y a los dispositivos de vigilancia escolar, que los conducía a decir “adiós a la escuela” y batirse en retirada.

Miller (2000) no sólo se preguntó por el valor que los alumnos le otorgan a la escuela sino que también analizó sus proyectos de vida, imaginados como expresión de las apropiaciones que realizan en el horizonte de oportunidades al que tienen acceso en la estructura social y cultural en la que viven. Para ello, desde la sociología habla de las relaciones entre las estructuras colectivas y los proyectos de vida de los individuos, señalando que para entender las elecciones que los alumnos hacen es necesario entender el peso que lo social tiene en ello, ya que las personas no están aisladas del entorno.

Los alumnos con los que esta autora llevó a cabo el trabajo fueron de nivel medio superior del Distrito Federal, distribuidos en escuelas como las siguientes: Colegio de Bachilleres, una preparatoria de la UNAM y dos preparatorias privadas. A los alumnos les pidió que discutieran dos planos: el corto o los planes al salir de la escuela; y el largo, donde debían imaginarse a sí mismos cuando tuvieran 30 años. En los resultados se expone que los jóvenes querían seguir estudiando o entrar a trabajar un tiempo. La diversión y los viajes quedaban como fantasía. Ellos reportaron que sus padres les recomendaban buscar profesiones que les brindaran mayores ingresos, pero su elección se orientaba hacia aquellas con las que mejor se identifican. Así, estudiar no necesariamente está vinculado con movilidad social sino con la toma de libertad.

Por otro lado, la autora identificó diferencias entre los jóvenes: los que tenían posibilidades económicas planeaban seguir estudiando sin problemas de por medio, no así otros cuyas familias no tenían recursos económicos y pensaban que tendrían que trabajar, pero en ambos casos el valor de los estudios superiores no se perdía. Percibieron el horizonte laboral como de precariedad y desempleo y opinaban que la situación del país no era buena pues hay corrupción, malos gobernantes, pobreza, contaminación. Como parte de sus deliberaciones, planteaban continuar estudiando y después “a ver qué pasa”. La autora sugiere realizar estudios longitudinales para observar a los jóvenes en su proceso continuo de apropiación y significación del mundo social.

Merino (2001) es otra de las autoras que se distingue por una amplia investigación con estudiantes. Resumiendo uno de sus intereses centrales, expresado en su tesis de doctorado, el objetivo es analizar su identidad a través de narraciones autobiográficas para entender quiénes son los alumnos y cómo los procesos de construcción de la identidad se articulan con

experiencias de la escuela exitosas o difíciles en sus vidas. Merino se apoya en autores como Eric Erikson, Sigmund Freud, Michel Foucault y Jean Piaget, entre otros, como parte de su marco teórico. Ella sostiene que la identidad consiste en un sentimiento de mismidad y continuidad en el tiempo y en el espacio. En la adolescencia la identidad se expresa como un anhelo de autonomía y es importante analizarla para saber en qué momentos del proceso se ubican los estudiantes.

En su investigación principal, la autora se propuso indagar cómo 179 estudiantes de la Preparatoria 7 en el Distrito Federal elaboraban narrativamente su identidad. Se les pidió que realizaran una reconstrucción de su historia personal entrevistando a sus padres y a otros familiares, revisando documentos, fotografías y cartas. Las narraciones fueron clasificadas de acuerdo con un conjunto de categorías teóricas, mediante las que se interpretó la posición de identidad que los jóvenes habían alcanzado: *a)* identidad negativa: los que narraron su desviación hacia el consumo de alcohol y drogas; *b)* identidad en confusión: aquellos que no sabían definirse a sí mismos o que sentían vergüenza por cómo creían ser; *c)* difusión de la identidad: los que tenían dificultades para expresar sus pensamientos o dificultad para diferenciarse de sus padres y poseer una posición auto reflexiva; *d)* identidad hipotecada: adolescentes apegados a sus padres que no han experimentado una crisis o separación; *e)* identidad en crisis: estudiantes dotados de confianza en sí mismos, buscan libertad y superar temores; tienen la capacidad de crear estrategias de identificación con personas reales; en esta categoría se ubicaron los alumnos que estaban entrando a la crisis, estaban estancados o estaban por salir.

En el trabajo se proporcionan extractos de narraciones de los alumnos donde se leen sus experiencias de la escuela, con su familia, con sus amistades, así como sobre su mundo interior. La autora concluye que el método autobiográfico genera la posibilidad de comprender los sentidos de su historia personal, al mismo tiempo que tiene un carácter didáctico y formativo.

Continuando con el tema de la identidad en los estudiantes, pero desde otra visión dentro de la psicología, **Palacios (2001)** analizó qué significa ser alumno en un bachillerato tecnológico (CETIS) ubicado en el Distrito Federal, así como algunas prácticas sociales que tienen lugar en la escuela. El autor se ubicó en un enfoque de psicología cultural desde el que planteó el problema de la identidad lejos de las “esencias” que, tradicionalmente, la psicología endosaba a dicho concepto. En su lugar, los redefinió como la composición subjetiva que los individuos logran a partir de su participación en diferentes contextos sociales. A través de un método etnográfico

Palacios analizó la visión de los alumnos sobre la escuela y caracterizó algunas de sus producciones culturales.

Para iniciar, este autor examinó el recorrido que los alumnos hacen al ingresar en el CETIS y cómo es que reestructuran una identidad de sí mismos como “rechazados” de otros sistemas escolarizados hasta apropiarse de los elementos de identidad que la escuela les ofrece. Enseguida, identificó las prácticas que tienen lugar en el aula como el relajo en clases, los juegos de poder, los estudiantes ante el saber y la negociación de calificaciones, entre otros. En lo referente a la vida fuera de las aulas, detectó prácticas como el matar clases, la organización de las fiestas y el porrismo estudiantil. Este tipo de prácticas estudiantiles llegan a ser permitidas y promovidas por los directivos de los propios planteles. Muchos estudiantes, hombres y mujeres, al momento de ingresar al CETIS inician un proceso de redefinición de su identidad como resultado de su incorporación a los grupos porriles.

Palacios buscó también el significado que los jóvenes le dieron al hecho de terminar sus estudios en el CETIS. Varios dijeron que fue un medio para ingresar a trabajar y otros sostuvieron que fue un paso más en la continuación de estudios superiores. El autor concluye que para analizar la identidad que ellos construyen en tanto alumnos, es necesario entender el contexto cultural y social de la escuela en general así como las prácticas de cultura estudiantil en particular.

En un terreno similar de abordaje a las producciones culturales de los estudiantes, **Falconi (2001)** analiza las prácticas de escritura –sus funciones y significados– de jóvenes de nivel medio superior. El objetivo fue rastrear y comprender la diversidad de apropiaciones, usos, representaciones, propósitos y la construcción de identidades individuales y colectivas que los alumnos desarrollaban con la escritura. El estudio se llevó a cabo con alumnos del plantel sur del CCH de la UNAM y se desarrolló durante el tiempo de la huelga universitaria (1999-2000). El método de indagación fue la etnografía y los datos emergentes se articularon a un análisis de la historia cultural de las prácticas sociales de la escritura.

Según Falconi, los alumnos huelguistas impulsaron la construcción de un espacio de opinión pública a través de la producción escrita, buscando promover la participación en el diálogo estudiantil, el debate político y la discusión acerca de temáticas diversas. A través de pintas, carteles y periódicos, los jóvenes no se limitaron a escribir sobre política nacional, local o universitaria, sino que abarcaron otras temáticas necesarias de expresarse y “formalizarse” por medio de la escritura como la sexualidad, el consumo de drogas, la muerte, el sida, los problemas sociales, la violencia y otras

más, aunque sin perder la dimensión política de las mismas. La apropiación de ideas, diseños, herramientas, instrumentos y maquinarias para la producción escrita se articuló a modos de producción colectivas e individuales, así como a procesos cognitivos insertos en las dinámicas sociales y culturales de los estudiantes huelguistas.

La escritura fue utilizada como una herramienta para confrontar con los ámbitos orales legitimados en la esfera política de la huelga, como las asambleas, las entrevistas, las mesas de debate y las declaraciones en medios masivos de comunicación. El análisis arrojó luz para comprender cómo la escritura fue una herramienta de expresión, de confrontación de ideas y de prácticas compartidas.

Cornejo (1998) también se ha destacado por sus investigaciones con estudiantes del CCH de la UNAM. En uno de sus trabajos centrales buscó entender cómo los jóvenes visualizaban su mundo interior vinculado con la experiencia escolar, las relaciones de amistad en la escuela y el impacto del quehacer institucional en los procesos de adaptación a la vida estudiantil y comunitaria. Este autor se centró en el concepto de representaciones sociales y acotó que en él está en juego la relación establecida por un sujeto que pertenece a un medio determinado con una realidad social que está interpretando durante su proceso de formación. La investigación se desarrolló en cuatro planteles del CCH en donde se aplicó un cuestionario a 276 estudiantes y después se realizaron entrevistas semiestructuradas a grupos de primer ingreso, abarcando temáticas como las situaciones vividas en la escuela, las relaciones de amistad y género, la presencia institucional en el quehacer cotidiano y aspectos de adaptación a la vida escolar.

Cornejo encontró que los jóvenes tenían dificultades para ubicarse al ingresar al plantel, para identificarse como estudiantes y no encontraban referentes educativos que los orientaran. Sobre las relaciones con compañeros, señalaron que había un fuerte divisionismo, mala comunicación y poca ayuda para el trabajo. Respecto de los maestros, expresaron que mantenían una relación distante con ellos y que advertían falta de compromiso pues muchos docentes se ausentaban o daban clases superficiales. En relación con sus representaciones de futuro, los estudiantes dijeron tener altas expectativas, aunque también incertidumbre por el hecho de que en el mercado de trabajo no se reconocían los logros académicos.

El autor sugiere revalorizar las perspectivas de los jóvenes y su visión del mundo escolar, con el propósito de volverlas asunto central de las prácticas docentes e institucionales. Sin embargo, lo anterior no es fácil, ya que los docentes pueden tener una visión negativa de los alumnos que dificulte una entendimiento mutuo. Precisamente, en otro espacio **Cornejo (1997)**

analizó las representaciones sociales que los profesores construyen para atribuir una identidad negativa a los alumnos. En su estudio confirma que había poco contacto entre alumnos y maestros, ya que estos últimos tenían una carga de trabajo excesiva que les impedía dedicarles tiempo en el ámbito individual. Aunado a eso, los docentes veían a sus alumnos como individuos apáticos, sin iniciativa, poco dispuestos, en contraste a cómo recordaban que eran los alumnos de generaciones pasadas. Ellos tenían una representación negativa de las generaciones actuales y las describían como desprovistas de capital cultural e incapaces de sobreponerse a la inercia del sistema educativo.

Además de lo anterior, los maestros veían a sus alumnos como inmaduros, sin referentes emocionales e intelectuales claros que les permitieran orientar su existencia. En relación con lo escolar, los percibían como desinteresados de los planes de estudio y poco integrados a sus grupos de compañeros. Cornejo concluye que las representaciones negativas sobre los alumnos están relacionadas con representaciones colectivas de la sociedad. No se reconoce que los adultos tengan un papel importante en los estudiantes, sino que a estos últimos se les considera como una masa homogénea, sin reconocer sus posibilidades de integración educativa.

Los estudiantes, por su parte, también pueden vivenciar su participación en las gestiones escolares como algo difícil. Esto se advierte en el texto de **Alarid, Guerra y Guerrero (1995)** quienes exploraron las concepciones que tienen los estudiantes sobre su participación en la escuela, particularmente en órganos de carácter colegiado. El estudio se realizó en CCH Oriente de la UNAM bajo una perspectiva teórica de la sociología de la organización escolar y a través de entrevistas semiestructuradas con jóvenes que tenían participación en el Consejo Interno del plantel y con los que no eran miembros del mismo.

Los autores encontraron que los estudiantes se percibían como sujetos con derecho a participar y opinar en la toma de decisiones de la vida escolar, pero su participación no la limitaban al Consejo Interno, sino que la proyectaban a la comunidad estudiantil, que era asumida como un espacio solidario con las luchas políticas de grupos democráticos. Los jóvenes eran sensibles a la problemática nacional, a partir de la que se cuestionaban su papel como estudiantes y definían formas de participación y organización, intentando trascender el ámbito escolar.

Un dato importante fue que la mayoría de los estudiantes desconocía la existencia del Consejo Interno como ámbito de toma de decisiones, sus funciones y sus alcances, y los que participaban en este órgano colegiado dijeron tener limitaciones para ser escuchados y que se reconocieran las

demandas estudiantiles. Para ellos, el Consejo Interno era una instancia burocrática, antidemocrática y restrictiva. Los autores concluyen que el concepto de participación tiene un carácter polisémico, pues hay diversos significados atribuidos por los alumnos, pero poco relacionados con la gestión escolar. Por último, aunque la mayoría de los alumnos desconoce la existencia del Consejo Interno de su escuela o los que participan en él no se sienten escuchados, es reconocida como una instancia para legitimar las demandas de la comunidad estudiantil.

Otra visión sobre los alumnos indagada por los docentes se expresa en el artículo de **Ibarra (1998)**, a partir de una exploración con sus estudiantes en una escuela de nivel medio superior en la ciudad de Querétaro. El autor invitó a sus alumnos a recopilar información sobre cómo eran en la escuela, qué tipo de divisiones hacían entre ellos y, a partir de ello, construyó la siguiente clasificación: *nerds*, buena onda y *muppets*. Tales divisiones expresaban formas de participación en el aula, de segregación entre compañeros y de formas de calificarse y descalificarse entre ellos así como con los maestros.

Los *nerds* fueron caracterizados como pacíficos, sacaban calificaciones altas y estaban atentos a las clases. Para los maestros eran el ideal de alumno, pero para los compañeros resultaban aburridos. Los estudiantes *muppets* eran amigables, pero no tan trabajadores como los primeros. El autor los ubicó como la mayoría silenciosa que no destacaba por su desempeño, pero tampoco por su mala conducta. Los alumnos buena onda eran los que hacían gala de su mala conducta, rebeldía e inquietud. Eran rechazados por los maestros y considerados como problemáticos. El autor cierra su texto invitando a los docentes a reconocer las diferencias entre los estudiantes, a evitar actitudes de descalificación y a impulsar nuevas maneras de ser y de valorar que favorezcan interacciones en el aula distintas a las existentes.

Las investigaciones realizadas con alumnos de nivel medio superior muestran la heterogeneidad de la población estudiantil que existe dada la diversidad de ofertas educativas. Sin embargo, hay referentes comunes a los alumnos expresados en los diferentes significados atribuidos a la escuela, la riqueza de la producción cultural lograda desde su condición de alumnos y la apropiación del contexto escolar como espacio para la cristalización de diferentes procesos identitarios y de socialización. Los investigadores interesados en esta población los consideran no sólo en su condición como alumnos sino también de acuerdo con la etapa que viven. De ahí que palabras como jóvenes y adolescentes, sustituyen en muchos de los análisis a la palabra alumno.

NIVEL SUPERIOR

En el nivel superior las experiencias y significados de los estudiantes en torno a la escuela son abordados por la mayoría de los investigadores como temas colaterales al análisis de la formación profesional. Muy poco se dice respecto de por qué creen conveniente continuar estudiando o cómo es su vida cotidiana en las aulas y patios de las universidades. El interés por abordar procesos de socialización, de relaciones entre iguales, de aspectos de cultura estudiantil –que es común cuando se analizan a los alumnos de secundaria y sobre todo de preparatoria– no es llamativo para los investigadores del nivel superior. Destaca, más bien, la tendencia a analizar procesos identitarios de los alumnos en relación con la formación profesional que reciben.

Acosta y Guevara (2002) analizaron la motivación que tienen los alumnos de la Universidad de Guanajuato para continuar estudiando. De acuerdo con su planteamiento teórico, sostienen que la motivación es el mecanismo que gobierna la intensidad, la dirección y la pertinencia de las acciones. Con este concepto se busca entender qué metas eligen los jóvenes, cuánto esfuerzo invierten en ellas y por cuánto tiempo perseveran en sus acciones. Las autoras aplicaron un cuestionario de 35 reactivos a 432 alumnos distribuidos en 16 escuelas y facultades, en la Universidad de Guanajuato. Los reactivos fueron clasificados de acuerdo con categorías y subcategorías que se expresaban en las elecciones de los estudiantes.

En los resultados se encontró que los jóvenes mencionaron, por orden de preferencia, como motivos para continuar estudiando: el intercambio de información, la ambición, la adquisición, la excitación, el afecto por las personas, el poder humano y la defensa del estatus. Así, continuaban en la escuela para demostrar que eran capaces, evitaban defraudarse a sí mismos, querían darle gusto a la familia y querían proyectarse socialmente. Las autoras identificaron algunas diferencias entre los alumnos según la carrera que cursaban, por ejemplo, los que elegían categorías del cuestionario más orientadas a la necesidad de socorro en el caso de Ciencias de la Salud que tiene un fin altruista. En general se concluye que los jóvenes quieren continuar estudiando para adquirir nuevos conocimientos, de ahí que valoren altamente el intercambio de información.

Los significados que los estudiantes le confieren a su formación profesional, son abordados por **Guzmán (1993)** a partir del análisis acerca del valor que tiene para ellos el título profesional. Su universo de estudio lo componen 115 estudiantes de diez carreras de la UNAM. Su enfoque de análisis es sociológico y cualitativo; la información la obtuvo por medio de

entrevistas a profundidad. Esta autora distingue cuatro posturas valorativas: *a)* en relación con el mercado de trabajo; *b)* de tipo personal; *c)* de tipo administrativo y *d)* con escasa valoración. De acuerdo con estas categorías, la autora encontró que una tercera parte de los estudiantes (31%) le confería al título un valor en términos de logro personal; 26% lo valoraba en relación con la utilidad para el mercado de trabajo y para 19% tenía un valor administrativo. La autora concluye que ante el reconocimiento de las dificultades del mercado de trabajo, los estudiantes tienden a reforzar los satisfactores que encuentran viables, como son los de tipo personal y específicamente la satisfacción. Así, ante la falta de recompensa material del título profesional, se antepone su valor simbólico.

Mata (1997), por su parte, tuvo por objetivo recuperar al estudiante tomando en cuenta su subjetividad. Para ello, señala que los aspectos de subjetividad se relacionan con la manera en que los alumnos ocupan determinados lugares sociales, la forma en que se constituyen como sujetos y viven los lugares, lo cual no siempre es conciente y también la percepción que tienen de sí mismos, cómo habitan su cuerpo y realizan sus deseos. En su investigación de corte psicoanalítico, la autora reconoce aspectos culturales y sociales que delimitan a los estudiantes, pero también le da peso a sus historias personales que los constituyen en su subjetividad.

En este estudio se trabajó con estudiantes de biología de los primeros semestres en la facultad de Ciencias de la UNAM. Se utilizó la entrevista a profundidad y, dado que se presentan datos iniciales, sólo se habla de la información obtenida con tres estudiantes. Ellos dijeron que el plan de estudios de la carrera no era seriado, por lo que recorrían las materias de diversas maneras y podían interactuar alumnos de distintos semestres. Señalaron que podían aprender de alumnos que estaban en semestres posteriores. Consideraron que la carga de trabajo era fuerte y que era difícil trabajar en equipo por la falta de tiempo. Respecto de la biología como disciplina, los alumnos opinaron que los profesionales en esta rama estaban más comprometidos con problemas de la realidad. Según la autora, los alumnos de biología se visualizan a partir de su ser ahora, en el tiempo presente. No hablaban de sí mismos en singular, sino en plural, en tanto que biólogos. En sus discursos no había una separación entre lo que estudiaban y su vida cotidiana, de modo que vinculaban su ser persona con su ser estudiante. Al mismo tiempo, ser estudiante también significaba una satisfacción por descubrir y aprender. La autora concluye que los estudiantes cuentan con referentes de identidad proporcionados por el ambiente escolar y por las prácticas de campo.

Desde una perspectiva nacional y considerando las diferencias institucionales, **De Garay (2001)** registra cómo ven los estudiantes, su propia escuela, sus prácticas académicas y culturales. Destaca en primer lugar que experimentan un gran cambio tanto en la exigencia académica como en relación con el ambiente social y cultural en el pasaje entre el bachillerato y el nivel superior. En cuanto a sus prácticas académicas y culturales tanto al interior de la escuela como al exterior, se menciona que un poco más de una tercera parte asiste frecuentemente a conferencias al interior de la institución y sólo 15% fuera de ésta. En cuanto a su participación en eventos musicales sólo 10.6% asiste frecuentemente a los que se organizan dentro de la institución y 22.9% fuera de ésta. En lo que a la asistencia al cine se refiere 14.4% asiste al interior de la institución y 50% fuera. Es interesante también destacar que sólo 11.5% participan en agrupaciones políticas.

En esta misma investigación, De Garay rescata las opiniones de los estudiantes en relación con la infraestructura y los servicios que ofrecen los planteles para el desarrollo de las actividades académicas, tales como los salones de clase, los laboratorios, las bibliotecas, los servicios médicos, los baños, las instalaciones deportivas, etc.

Las investigaciones que enseguida mencionamos están analizadas en mayor detalle en el capítulo correspondiente a los vínculos entre la formación profesional y el mercado de trabajo, pero las retomamos aquí de manera muy breve para dar una idea de qué otros aspectos se consideran sobre las experiencias y significados sobre la escuela en alumnos de nivel superior. **Reynaga (1996)** recuperó la experiencia vivida por los estudiantes en su proceso de formación como sociólogos, mientras que **Pontón (2002)** analizó las percepciones sociales que tienen los estudiantes de economía, sociología y pedagogía sobre su identidad profesional y el hecho de ser o sentirse estudiantes. Esta última autora también caracterizó la relación que los alumnos establecían con la universidad como institución de formación y cultura. En el mismo tenor, **Marín (1999 y 2002)**, al preguntarse cómo se visualizan los estudiantes de ingeniería civil como futuros profesionales, tomó en cuenta los procesos de la vida académica de la facultad que se encuentran vinculados con la cultura profesional.

Interesada en conocer las posturas de los estudiantes frente al mercado de trabajo, **Guzmán (1994)**, indagó los puntos de vista de los estudiantes en torno a su formación, específicamente en cómo visualizaban a sus maestros, los planes de estudio y las condiciones materiales de sus respectivas facultades. En una investigación posterior, **Guzmán (2001)** se centró en el análisis del sentido que tiene para los estudiantes que trabajan, su propio

trabajo y, para ello, la autora incluyó un apartado en el que analiza la integración de estos estudiantes a la vida universitaria, esto es, las vivencias, el lugar que ocupan subjetivamente los estudios, la relación con sus compañeros y maestros, así como el tipo de actividades que realizan en la universidad.

Podemos concluir que, si bien son escasas las investigaciones que tienen como objeto central o único a las experiencias de los estudiantes frente a la universidad, la vida cotidiana en las aulas o lo que se denomina la vida estudiantil, esto no significa que sean temas que no se aborden, sino que estos aspectos se analizan de manera colateral y como parte de investigaciones más amplias. El interés de los investigadores al abordar poblaciones de alumnos universitarios está fuertemente orientado a conocer aspectos de su formación como profesionistas, problemática que se analizará en otro capítulo.

CAPÍTULO 5

POSTURAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL TRABAJO ESCOLAR Y AL CONOCIMIENTO

Claudia L. Saucedo Ramos

En este capítulo presentamos investigaciones cuyo interés es analizar la situación de los alumnos sobre cuestiones de tipo académico y de su forma de implicarse o participar en el trabajo escolar. A diferencia de los estudios considerados en el capítulo sobre las experiencias y significados de la escuela que, en general, se distinguían por su ubicación dentro de perspectivas de tipo cualitativo, los que enseguida analizamos son de corte heterogéneo ya que en el plano metodológico algunos son cualitativos y otros cuantitativos; mientras que en el terreno teórico-analítico hay una diversidad de aproximaciones y finalidades de indagación que van desde dar la palabra a los alumnos, elaborar evaluaciones y diagnósticos, hasta conocer la opinión de padres y maestros sobre el desempeño académico de los alumnos.

Para ordenar la presentación del material elegimos las siguientes temáticas: rendimiento escolar, opiniones de los alumnos sobre los maestros y acerca de cuestiones curriculares, intereses sobre la ciencia y el conocimiento en el aula, y deserción escolar. No consideramos estas temáticas como categorías teóricas porque, a diferencia de las que señalamos en el capítulo sobre experiencias y significados de la escuela, en los estudios que a continuación reseñamos no siempre están asociadas con marcos de interpretación, sino que se les considera como problemáticas o temas de interés.

El rendimiento escolar de los alumnos ha sido una de las grandes preocupaciones del sistema educativo mexicano. Se trata de un campo que, por lo general, es abordado a partir de índices estadísticos sobre problemáticas de reprobación, rezago, materias y contenidos con mayor índice de dificultad para los alumnos, etcétera. En este tema consideraremos estudios que realizan evaluaciones del desempeño escolar de los alumnos, pero también aquellos interesados en conocer qué piensan acerca de su rendimiento en la escuela, qué estrategias emplean para vencer obstáculos, qué creencias y habilidades consideran tener para enfrentarse a las tareas académicas, y qué explicaciones dan los maestros y padres de familia sobre el rendimiento escolar de los alumnos.

Otra línea general de búsqueda analiza qué opinan los alumnos de los maestros y sobre los planes curriculares en los que están siendo formados. Los alumnos no son especialistas en estrategias didácticas o en diseños curriculares, pero evalúan a sus maestros en una diversidad de aspectos que identifican en la vida cotidiana de las aulas, además dan su opinión sobre los recursos de enseñanza que se emplean con ellos, los planes curriculares y las metas de las instituciones a las cuales pertenecen.

También con relación al trabajo en el aula, hay un interés por conocer y analizar las actitudes de los alumnos hacia la ciencia y hacia el conocimiento impartido. En estas temáticas se plantea cómo se representan los alumnos la ciencia y cómo se conciben a sí mismos en tanto que sujetos de aprendizaje. No se trata sólo de saber qué habilidades tienen para este tipo de cuestiones, sino de entender sus disposiciones y motivaciones para acceder al conocimiento que se les ofrece. Por último, en lo que se refiere a la categoría de deserción escolar, nos referiremos a aquellos estudios que intentan comprender por qué los alumnos desisten de continuar en la escuela en distintos niveles escolares y/o qué explicaciones elaboran los especialistas acerca de esta cuestión.

La presentación de los materiales se hará en función de los niveles escolares, iniciando por estudios realizados con alumnos de escuela primaria. Esto es así dado que en la búsqueda que realizamos no identificamos investigaciones con alumnos de preescolar.

Este subcampo de “Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento” está conformado por 53 investigaciones, lo que corresponde a 25.4% del total de estudios realizados con alumnos. De las 53 investigaciones, solamente se identificaron 9.4% realizadas en primaria, mientras que el porcentaje restante se distribuye entre secundaria (22.6%), bachillerato (18.9%) y licenciatura (43.4%). Ya veremos cómo esta distribución responde, sobre todo, a fines muy orientados de los investigadores

para evaluar y diagnosticar habilidades en estudiantes de nivel universitario. Es importante destacar que 75% de los estudios son realizados desde enfoques de tipo cuantitativo y que la mayoría (98%) toma como eje central de análisis a los alumnos. En cuanto a las perspectivas disciplinarias, encontramos que 49% de las investigaciones se ubica en el campo de la psicología, 18.9% en el de la sociología y 18.9% no necesariamente se ubica en una disciplina en particular sino que fueron realizados para evaluar/diagnosticar poblaciones de alumnos. En cuanto a las características de la producción, encontramos que 34% corresponde a artículos en revistas, 30% a ponencias en eventos, 8.9% a tesis de maestría y 3.8% a tesis de doctorado. Este subcampo tiene una presencia fuerte en el interés de los investigadores y está ligado con las necesidades de las instituciones escolares por conocer las habilidades y desempeño académico de los alumnos.

NIVEL PRIMARIA

En el caso de alumnos de primaria observamos que, en general, los investigadores tratan de explicar las relaciones que existen entre la familia y la escuela y sus efectos en el rendimiento escolar de los niños. Así, no se considera al alumno en aislado, sino que se identifican condiciones familiares poco favorables para un buen desempeño escolar, se analiza lo que sucede en las aulas como situaciones que inciden en el desinterés de los alumnos por lo académico o se busca la relación de estos aspectos con las habilidades de los niños. Lo cierto es que, en los estudios desarrollados en este nivel escolar, muy poco se dejan oír las voces de los alumnos y, más bien, se atiende a sus ejecuciones académicas medidas a través de instrumentos y a la interpretación que los adultos hacen de las mismas.

Cuevas (2002) analizó los casos de alumnos de alto y bajo rendimiento a partir de ciertas prácticas y significados existentes en la escuela sobre el desempeño escolar. Su investigación tuvo como referente teórico a Vygotsky y complementó sus aportaciones con autores de la escuela de psicología rusa más recientes. El autor considera que los problemas de alto y bajo rendimiento son resultado de construcciones sociales que ocurren en contextos histórico sociales particulares. Los conceptos que se utilizan para denominar a los alumnos como “tontos” o “inteligentes” conllevan discursos integrados en prácticas institucionales particulares.

El autor realizó su estudio en una escuela primaria pública del Estado de México, caracterizada por contar con cuatro maestras por grupo, quienes se dividían las asignaturas a impartir. Se realizaron entrevistas semiestruc-

turadas a maestros, padres y niños para, posteriormente, llevar a cabo estudios de caso con tres niños, dos de los cuales fueron catalogados como de alto rendimiento y el tercero de bajo. Con los niños se emplearon la autobiografía, una tarea de completar frases y cuentos y la elaboración de cartas. También se llevó a cabo un procedimiento etnográfico para conocer los modos que las maestras tenían para tratar a los niños en el aula.

En el caso del niño señalado como de bajo rendimiento se encontró que las maestras usaban calificativos como “tonto”, “flojito”, “no da una”; además de que tenían una visión fatalista de él, no reconocían sus habilidades y atribuían la culpa de su desempeño al propio niño y a su familia. El niño, por su parte, era reconocido por sus compañeros como sociable, buen jugador de fútbol y bien adaptado a los demás. Él mismo señaló que tenía problemas con las maestras, pero se sentía confiado en que no reprobaría año pues las maestras “eran buenas con él”.

En el caso de una niña calificada como de alto rendimiento, los adjetivos eran positivos y se destacaba la buena relación que existía entre las maestras y la madre. El autor analizó cómo la niña vivía la tensión creada por la imagen de buena alumna que la maestra titular y su mamá habían creado y sus propias deficiencias en cuanto a su desempeño escolar. Para cerrar, el autor señala que las valoraciones de los maestros se construyen por simpatías, expectativas y prejuicios. Sin embargo, los propios alumnos no son sujetos pasivos de dichas valoraciones ya que pueden apropiarse o no de las mismas. Así, el rendimiento escolar se construye en un proceso de interrelación de prácticas escolares, significados manejados por los maestros y el propio desarrollo psicológico de los alumnos.

Jiménez (1994) también analizó la relación entre el bajo rendimiento académico de los alumnos, el fracaso escolar y el ambiente familiar. Para ello, construyó un instrumento diagnóstico y prescriptivo que evaluara la estimulación del hogar y lo aplicó a 108 madres y 82 padres de 110 alumnos que cursaban segundo, cuarto o sexto grado de primaria en una escuela pública de la ciudad de México. El objetivo fue analizar la relación entre la estimulación del hogar y el promedio escolar de los niños, así como su asociación con su habilidad intelectual y con las características sociológicas de los padres. En los resultados se encontró que la estimulación que éstos proporcionan a sus hijos está mediada por las características sociológicas de ambos, pero el rendimiento escolar está más ligado con el comportamiento de las madres en cuestiones como apoyo a la disciplina, al aprendizaje y la autonomía. En el caso de los niños de segundo y de sexto grados también se destacó su propio potencial intelectual como una condición importante asociada con el rendimiento escolar.

Otro artículo en el que se analizaron las variables que afectan el rendimiento escolar es el de **Schmelkes y Ahuja (2001)**, quienes atendieron las características de los alumnos, del maestro y de la escuela, así como las condiciones de sus familias, como factores de peso. El estudio se realizó en 24 escuelas primarias públicas ubicadas en León, Guanajuato y se seleccionaron 12 escuelas en zonas de clase media, o no pobres, y 12 escuelas en zonas pobres pero no marginales. En el procedimiento se aplicó un cuestionario sobre habilidades de matemáticas y lenguaje a alumnos de cuarto grado, se realizaron observaciones en las aulas y se aplicó un cuestionario a los padres. Los resultados fueron analizados estadísticamente con un método multivariado.

Como parte de los resultados se señala que no había diferencias entre escuelas pobres y no pobres, pues sus poblaciones de alumnos provenían de familias con características socioeconómicas similares. Sí se encontraron diferencias entre los niños en cuestiones como habilidades para la escuela, si les gustaba o no hacer la tarea, el número de horas que trabajaban asalariadamente fuera de la jornada escolar o si les gustaba o no ir a la escuela. Entonces, acerca del desempeño escolar se advirtió que contaban mucho las habilidades de los niños, lo cual generaba una buena aceptación por parte de los maestros o viceversa. Esto se convertía en una pauta de interacción pues los maestros se relacionaban mejor y apoyaban más a los alumnos con los que se compenetraban más, mismos que, por lo general, tenían mayores habilidades y disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, se registró que las familias tenían un peso mayor en el desarrollo de habilidades de lenguaje, no así en el caso de habilidades matemáticas. Las autoras explican que la enseñanza de las matemáticas depende más de variables escolares que de condiciones familiares en las que se estimula, por ejemplo, el uso de la lengua en un plano psicoafectivo.

Otro estudio que se centró en la medición y evaluación de las habilidades de los niños y su relación con el desempeño escolar fue el de **Sánchez y Pinto (1995)**. La investigación fue de tipo cuantitativo y se llevó a cabo utilizando un sistema computarizado para la detección de problemas, aplicado a 437 niños de primarias públicas en 44 escuelas de la ciudad de Mérida. Los autores señalan la importancia del fracaso escolar y el hecho de que poco se ha investigado esta temática en escuelas de nivel básico. También sostienen que se carecen de datos empíricos que describan las características de los niños asociadas con el fracaso escolar.

Con el instrumento de medición utilizado se elaboró un perfil de 25 rasgos de comportamiento infantil comúnmente asociados con problemas que se presentan en la escuela: oposición, agresión, temperamento, aten-

ción, impulsividad, ansiedad, autoestima, depresión, socialización, entre otros. En los resultados se encontró que los trastornos más comunes entre los niños evaluados fueron los de déficit de atención con hiperactividad, problemas de conducta, enuresis, problemas funcionales y ansiedad. Menos frecuentes fueron los casos de problemas de salud y alimentación. Los autores concluyen sugiriendo que es necesaria una detección temprana conjugada con intervención adecuada para evitar la deserción y el fracaso escolar.

El estudio de Sánchez y Pinto (1995) destaca los problemas que los propios niños tienen como posibles detonantes de fracaso escolar o deserción pero, como hemos visto en los trabajos previos, se plantea la necesidad de indagar más allá del propio niño. En ese tenor, **Galeana (1997)** analizó los casos de nueve familias, en la ciudad de México, y encontró que factores como los siguientes tenían un peso importante en la deserción escolar: la pobreza, la mala nutrición, las carencias emocionales, el hecho de “vivir al día”, la migración constante de las familias y la violencia intrafamiliar. En el plano de lo educativo, la autora identificó una discontinuidad entre la escuela y la familia porque los niños no conocían los códigos y pautas escolares que se le ofrecían y porque los maestros en las escuelas practicaban procesos de discriminación contra ellos.

Los padres, por su parte, no poseían trayectorias escolares que les permitieran sostener e impulsar la asistencia de sus hijos a la escuela. Galeana destaca que se trataba de familias de tipo extenso, con escasos recursos económicos, migrantes y en donde los hijos frecuentemente tenían que ingresar a empleos infantiles mal remunerados. También encontró que los padres no se vinculaban con la escuela para conocer qué se esperaba de ellos o cómo apoyar a los niños. Sin embargo, tanto los padres como los hijos se empeñaban en que los últimos permanecieran en la escuela ya que a pesar de que desertaban, tiempo después volvían a inscribirlo en la escuela. Desafortunadamente, las condiciones se prestaban para ya no seguir intentando el continuar estudiando.

Los maestros explicaron que las causas de la deserción escolar de los niños de la muestra radicaban fuera de la escuela (debido a factores antes mencionados o a malas políticas gubernamentales), empero, la autora señala que no eran capaces de reconocer lo que sucedía en sus planteles y cómo ello afectaba a los niños. Así por ejemplo, los maestros recriminaban a los alumnos por no bañarse, a pesar de que no tenían servicios sanitarios en casa; les llamaban la atención por no cumplir con tareas escolares sin tomar en cuenta que trabajaban fuera de la escuela o sus padres no les ayudaban a realizarlas, etcétera. La autora concluye que los niños desertaron de la es-

cuela pero, al mismo tiempo, se puede hablar de un proceso de exclusión escolar porque sus necesidades especiales no fueron consideradas en los planteles educativos.

Como podemos observar, la tendencia general de los estudios es abordar la problemática del rendimiento escolar de los alumnos tomando en cuenta la relación entre familia, escuela y las propias potencialidades de los niños. Así, se evalúan las habilidades y problemas psicológicos que los niños puedan tener, mismos que favorecen o entorpecen el desempeño escolar, pero también se reconoce el papel que tienen las prácticas escolares y familiares en las ejecuciones de los alumnos. En el caso de los niños vemos que son medidos a través de pruebas y cuestionarios de distinto tipo, pero poco se les pregunta qué opinan de lo que se le enseña en la escuela o cómo se ven a sí mismos en tanto alumnos. Como hemos apuntado, en las investigaciones detectamos el implícito de que son los adultos quienes pueden reportar la situación de los niños en la escuela.

NIVEL SECUNDARIA

Para el caso de la escuela secundaria encontramos un mayor número de investigaciones realizadas en las que se destaca un fuerte interés por darle la palabra a los alumnos. Ellos son quienes opinan sobre las formas de enseñar de los maestros, sobre los contenidos académicos que se les enseñan o sobre sí mismos en tanto que alumnos. Curiosamente, ya no es fuerte la tendencia a analizar la relación entre familia, escuela y alumno, sino que las miradas de los investigadores se centran, por lo general, en las aulas. Nos preguntamos si se maneja el implícito de que los alumnos de secundaria ya son capaces de reportar sus experiencias influye, como hemos comentado, en el hecho de que ya no se otorga tanto peso a las consideraciones de los adultos (padres y maestros) sobre sus habilidades y desempeño escolar. A continuación reseñamos las características del material identificado.

Nieva (1999) recupera las aportaciones del interaccionismo simbólico, de la sociología educativa inglesa y de Agnes Heller sobre la vida cotidiana, para comprender el significado de las acciones de los alumnos en la escuela secundaria. Esta autora se apoya también en conceptos centrales planteados por **Quiroz (2000)** como los de estrategias de sobrevivencia, seguimiento de los alumnos de la lógica de la actividad o tipos de participación en el aula para analizar la perspectiva de los alumnos de secundaria. La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria del Distrito Federal a través de un método etnográfico.

Nieva analizó las formas en que los alumnos se las arreglaban para cumplir con las demandas de los maestros en lo que se refiere a realización de tareas, ejercicios, exámenes, etc. Así, por ejemplo, observó que muchos no hacían en sus casas las tareas que corresponden a las materias ubicadas en las últimas horas, sino que las terminaban en el aula a lo largo de la mañana. En general los alumnos andaban a la caza de puntos, que obtenían ya sea por acabar rápido un ejercicio, contestar bien las preguntas del maestro o por entregar la tarea a tiempo. Según la autora, a los jóvenes en realidad no les interesaban los contenidos académicos, sino que buscaban obtener un buen puntaje o que los vieran como “cumplidos”.

Por otro lado, los alumnos identificaban el estilo de interrogación de los maestros para dar las respuestas adecuadas y para ello sondeaban si se requerían respuestas textuales o era necesario construir argumentos más largos. Nieva afirma que estaban más interesados en acomodarse a la lógica de la actividad que cada maestro propone, más que en alcanzar apropiaciones de sentido de los contenidos. Entonces, se esforzaban por entender los diferentes sistemas de uso de cada profesor en relación con tipos de exámenes, pistas de dónde surgen las preguntas contenidas en ellos, posibilidades de copiar en el momento del examen y posibilidades de negociación de las calificaciones con cada maestro. Una de las principales conclusiones de la autora es que las estrategias de sobrevivencia frecuentemente se contraponen a la función esencial de la escuela que es el aprendizaje. La preocupación de los alumnos se centra en sobrevivir más que en aprender lo que se les enseña.

En relación con las visiones que los alumnos tienen sobre los maestros, **Rodríguez Colunga (1999)** realizó un estudio etnográfico en dos escuelas secundarias del Distrito Federal, observando a los estudiantes en materias duras y blandas. Seis alumnos fueron seleccionados para un estudio más a fondo tomando en cuenta la disciplina y el rendimiento escolar. La autora encontró que les agradaba que hubiera una buena comunicación con sus maestros, tanto en cuestiones de enseñanza como para tener alguien en quién confiar y contarle sus problemas personales. Los alumnos se reconocieron como adolescentes y así esperaban que los vieran sus maestros. No les agradaban los favoritismos y pedían justicia y respeto hacia ellos. En cuanto a las medidas disciplinarias, pensaban que eran necesarias para el control del grupo y que los castigos también lo eran, siempre y cuando fueran justos. Solicitaban que se hablara con ellos y los hicieran entender en lugar de regañarlos o castigarlos.

Según los alumnos, era mejor que el maestro expusiera su clase y que no utilizara los dictados ya que eran aburridos, pero los profesores los usa-

ban en general para controlar al grupo y los jóvenes creían que sería mejor tener métodos activos de enseñanza. Por otro lado, aceptaban la validez de la enseñanza para “no ser ignorantes” y como parte de sus visiones de que la escuela es necesaria pero, en lo particular, no creían que los contenidos académicos que aprendían tuvieran alguna utilidad en su vida cotidiana. Así, Rodríguez también insiste en la idea de que para los alumnos no existe una articulación entre aprendizaje y evaluación, sino que la relación que prevalece se da entre cumplimiento-evaluación-aprobación. Se concluye con la sugerencia de que los maestros deberían promover aprendizajes significativos, más que la subordinación de los alumnos a la lógica de las evaluaciones.

Conclusiones parecidas obtuvo Santos (1999) al analizar el valor que los estudiantes le dan a la escuela y al currículo, pero su metodología de investigación fue distinta. En su caso la muestra fue de 233 alumnos de tercero de una secundaria del Distrito Federal, a quienes se les pidió que escribieran una carta como si fuera dirigida a un estudiante extranjero, informándole sobre su vida dentro y fuera de la escuela. También se les aplicó una prueba de aprovechamiento diseñada por el CENEVAL y se entrevistaron a 60 alumnos que tuvieron los puntajes extremos en dicha prueba. Por otro lado, se entrevistaron a 117 padres de familia, a 53 maestros, 20 alumnos egresados y a los directivos de las escuelas participantes.

En los resultados se encontró un bajo desempeño en general, más marcado en los alumnos de extracción socioeconómica pobre. La autora dice que esto es una paradoja pues fueron estos alumnos quienes expresaron un mayor valor por la escuela. Ellos la apreciaron como espacio en el que podrían aprender cosas valiosas para la vida, pero esto no se reflejaba en su desempeño. En contraste, los que dijeron no apreciar tanto la escuela, tuvieron un mejor desempeño y sostuvieron que continuarán estudiando ya que ven a la secundaria como un paso más.

Al hablar de las materias escolares, los alumnos dijeron que preferían aquellas en las que los maestros eran amenos, explicaban bien y los hacía pensar o les permitían participar en equipos. Así, la elección de alguna de las asignaturas y el esfuerzo realizado para adquirir determinados conocimientos dependían, en gran medida, de las formas de enseñanza de los profesores. La autora concluye que los que valoran tanto la escuela como los aprendizajes son los alumnos que están recibiendo una mayor calidad en educación.

Como se puede observar, en general, la opinión de los alumnos pone el acento en prácticas docentes que pueden o no favorecer aprendizajes significativos. Precisamente, **Díaz (1999)** analizó la relación docente-alumnos

en la escuela secundaria y se preguntó cómo la disciplina que los maestros imponen se convierte en un factor de exclusión de los alumnos. Su estudio fue realizado en dos secundarias del Estado de México a través de observaciones en aulas, entrevistas y análisis de registros de seguimiento de la conducta de alumnos calificados como problemáticos. En una escuela la disciplina era más rígida y con mayores problemas sociales, mientras que en la otra se empleaba más el diálogo con los alumnos. Sin embargo, la exclusión se construía en ambas a través de las prácticas a lo interno del salón de clases, pues los alumnos eran “sacados” del aula por no cumplir con las demandas del maestro.

En su texto la autora describe las estrategias de enseñanza que los docentes empleaban como el dictado, la cátedra y los interrogatorios. Se argumenta que estos procedimientos limitan el desarrollo de habilidades de expresión por parte de los alumnos quienes terminan siendo poco activos en las clases; aunque esto no era un panorama homogéneo, pues sí había profesores que invitaban a los alumnos a tener una mayor participación en la dinámica de trabajo. Además de sacarlos del salón, otras formas de exclusión consistían en quitarles puntos, etiquetarlos o no haciendo caso a los que se sientan hasta atrás y suelen ser problemáticos. Desde su percepción, los maestros se sentían incapaces de ayudar a los alumnos con bajo rendimiento ya sea derivado de su mal comportamiento en el aula o por problemas de aprendizaje. Para la autora, las estrategias de los docentes están condicionadas en parte por sus condiciones laborales como serían un excesivo número de alumnos, gran cantidad de grupos, horarios corridos, etcétera.

Una situación algo distinta es la de los alumnos que acuden a la telesecundaria, donde los grupos son pequeños, tienen un maestro y recursos como la televisión y libros guía en el que se integran distintos conocimientos. Sobre ésta población, **Villalobos (2002)** analizó los significados que los alumnos otorgaban a la clase televisada, las acciones del profesor y los libros de conceptos básicos y de guía de aprendizaje, como mediadores en sus procesos de aprendizaje y escolar global. Esta tesis de maestría está ubicada desde la sociología de la educación inglesa y algunos textos etnográficos estadounidenses. El estudio se llevó a cabo en una telesecundaria a través de etnografía, incluyendo entrevistas con los alumnos.

Al referirse al programa de televisión, en general los alumnos señalaron que era una fuente de información, clara, resumida y sintética, que les posibilitaba tener elementos considerados en la evaluación que los docentes les hacen. Pero de manera individual también dijeron que los programas pueden ser divertidos, aburridos, importantes o inútiles. Sobre el libro guía,

se halló que los alumnos lo encontraban útil pues era una fuente de información que resumía o explicaba el tema que se veía cada día. Respecto del maestro, consideraron que era el que explicaba más, aclaraba dudas, calificaba e imponía disciplina. La guía de aprendizaje, según los alumnos, les permitía comprobar lo aprendido y como guía para los exámenes.

El autor analizó lo que sucede cuando hay un predominio de las lógicas de la actividad, de la memoria o de la comprensión, encontrando que la división ocurre de acuerdo con las materias. Al final, incluyó un capítulo sobre cómo valoraban la telesecundaria los alumnos, quienes dijeron que el maestro y las clases televisadas se complementaban y les era más fácil aprender, en comparación con lo que imaginaban o sabían que funcionaban otras secundarias. También opinaron que era una ventaja tener sólo un profesor pues había una mejor organización y los alumnos recibían mayor atención pues los grupos no eran numerosos. El autor sostiene que los elementos analizados dan cuenta de las “condiciones de posibilidad de aprendizaje” y se encontró que hay condiciones que propician un nivel alto de significado del contenido de aprendizaje para los alumnos, mientras que hay otros que tienen un nivel bajo. Sin embargo, los alumnos en general ven de manera positiva la telesecundaria porque está bien complementada, son pocos alumnos y sólo tienen un maestro.

De acuerdo con lo dicho por alumnos de telesecundaria, podríamos pensar que es una buena opción, en contraste con la secundaria normal; empero, el estudio de **Santos (2001)** demuestra que no es fácil hacer tal aseveración. Su investigación consistió en analizar, por un lado, al alumno y su contexto familiar y, por el otro, al sistema escolar y el aula, preguntándose por las condiciones y factores existentes en estos niveles que están asociados con el aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación. En una primera fase de tipo descriptivo, se recogió información en 59 telesecundarias localizadas en zonas rurales de seis entidades federativas como Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas. Las escuelas fueron seleccionadas para representar estratos de marginación media, alta y muy alta. La muestra de alumnos fue de 3155 a los que se les aplicaron pruebas de aprovechamiento y se entrevistaron a los padres de familia.

Los resultados mostraron un menor desempeño en lectura y matemáticas en el caso de los alumnos indígenas, mientras que los alumnos de escuelas ubicadas en sectores no marginales o sin marcada pobreza tenían un mejor desempeño. Pero los alumnos de los tres sectores tuvieron un desempeño más bajo en comparación con el que se ha registrado que tienen alumnos de secundarias normales. La autora señala que el sistema de telesecundaria no está siendo eficaz ni equitativo pues, por un lado, la gran

mayoría de estudiantes se encuentran lejos de lograr el mínimo deseable establecido por los planes y programas de estudio y, por otro, los alumnos más pobres consistentemente presentan los más bajos niveles de aprovechamiento. Así, se olvida que la función compensatoria de la telesecundaria –la equiparación de los puntos de llegada de todos los alumnos– implica dar más a quienes más necesitan. En consecuencia, la tendencia es culpar a los estudiantes del fracaso escolar y quitar la responsabilidad que le corresponde a la oferta educativa.

Como se puede advertir, las investigaciones que reseñamos tienden a analizar el rendimiento escolar de los alumnos en función de las prácticas escolares en las que se encuentran inmersos. Otro tipo de indagaciones nos lleva a buscar condiciones propias de los alumnos y/o de sus familias que puedan tener un peso importante en su forma de vincularse con el trabajo escolar. Por ejemplo, **Navarro y Pérez (1999)** analizan las actitudes de los alumnos por determinadas materias y plantean que el rechazo por las matemáticas es un problema frecuente en las escuelas. Las actitudes hacia esta materia empiezan a formarse desde que el niño se enfrenta a ella, pero interesa la edad de 11 a 13 años en donde se ha visto que el rechazo aumenta. Esta investigación se realizó con jóvenes de tercero de secundaria donde el objetivo fue estudiar sus actitudes hacia distintos contenidos de las matemáticas. Las autoras definen la noción de actitud como una organización estable de opiniones, sentimientos y conductas hacia un objeto. En el caso de las matemáticas la intención fue abordar las creencias, las formas de comportamiento y los aspectos emocionales que los alumnos tienen hacia esa materia.

A 190 alumnos se les aplicó una escala de actitudes hacia la aritmética que incluía ítems relacionados con contenidos de aprendizaje matemático; además, se les pidió que comentaran sus apreciaciones sobre la materia en términos de opinión, emoción y comportamiento. En los resultados se encontró que la mayoría de alumnos expresaron sentimientos de indecisión hacia las matemáticas, pero sostuvieron que no la rechazaban sino que buscaban encontrarse con ella: “busco resolver problemas de ecuaciones”, “cuando me entero que en la clase se verán ecuaciones, entro”, etcétera. Por otro lado, expresaron actitudes negativas hacia la geometría, a diferencia de la aritmética, sobre la cual encontraron que sí es aplicable a la vida cotidiana.

En el abordaje de la relación entre familia y rendimiento escolar de los alumnos, los siguientes autores exponen, en artículos cortos, sus análisis sobre el tema. **García (1997)** analizó una población de 35 adolescentes a los que les aplicó una escala para medir la percepción que tenían de la relación

de sus padres entre sí y con los hijos. Se encontró que no había una relación entre los problemas que los padres tenían y el desempeño escolar de los hijos, y se argumenta que ese resultado quizá derivó del hecho de que los padres tenían un buen nivel de escolaridad, lo cual minimizaba el efecto de la problemática de pareja sobre las ejecuciones escolares de los hijos. Por el contrario, **Frías y otros (2001)** sostienen que los problemas en la familia sí tienen un peso importante. Ellos aplicaron cuestionarios y escalas a alumnos de secundaria para medir habilidades sociales, violencia en la familia, consumo de alcohol y problemas familiares. Los autores afirman que quienes van a la escuela tras convivir con padres que los maltratan, que se golpean entre sí, que esconden sus problemas tras las adicciones, se ven arrastrados a reproducir esas acciones en términos de conducta antisocial, lo cual inhibe su desempeño escolar.

En un tono similar, **González y otros (1999)** llevaron a cabo un estudio con 500 alumnos de escuela secundaria, para lo cual se consultaron expedientes escolares y se aplicó un cuestionario para medir autoestima, relación con los padres, expresión de afecto, entre otros aspectos. Se encontró que un buen predictor de éxito escolar se expresa en aprobar cursos, apearse a la disciplina escolar y asistir a clases. Por otro lado, los autores afirman que la familia tiene un papel importante como modelo académico y como promotora de autoestima positiva que ayuda a que el alumno se valore.

En otro capítulo abordaremos con mayor detenimiento el tema de la autoestima en los alumnos, pero aquí señalamos que es un concepto muy recurrido en cierto tipo de estudios que buscan explicar el rendimiento escolar. Así, por ejemplo, **Medina (1998)** aplicó un instrumento de medición de autoestima en adolescentes de secundaria para observar la correlación existente entre autoestima académica y global y el rendimiento académico de los alumnos. En los resultados se encontró que éste último estuvo más vinculado con la autoestima académica que con la global, y que los hombres tuvieron una mayor correlación en su autoestima de aptitud mientras que las mujeres de autoestima motivacional.

De igual manera, **Reyes y otros (2001)** sostienen que los alumnos pueden atribuir sus éxitos o sus fracasos a factores como habilidades, esfuerzo personal, dificultad de las tareas o a la suerte. Aquellos que atribuyen el éxito escolar a su esfuerzo personal tienen mejores resultados que los que lo atribuyen a fuerzas externas sobre las que dicen no tener control. En su estudio, los autores desarrollaron cursos de motivación y autoestima intercalados con programas de comprensión de lectura y de ortografía. Se encontró que los alumnos de secundaria que participaron en

los cursos mejoraron su desempeño escolar, en contraste con los que no participaron.

De acuerdo con las investigaciones que hemos reseñado sobre los alumnos de secundaria en cuanto al trabajo escolar y al conocimiento, advertimos un mayor interés en conocer la perspectiva de los estudiantes sobre sus maestros, los métodos de enseñanza, los contenidos de aprendizaje y las formas de evaluación. También se tiene una visión del desempeño escolar no como algo exclusivo del alumno, sino como una problemática inserta en condiciones materiales y sociales de cada escuela. Así, son valiosos los estudios de tipo etnográfico que, desde lo que acontece en las aulas, nos ofrecen la visión de los estudiantes sobre su participación en el trabajo escolar. La mirada de los investigadores está puesta en las formas de enseñanza, en las lógicas de trabajo de las escuelas que favorecen o no el desempeño escolar.

Otro aspecto que destaca es la indagación sobre la relación entre condiciones afectivas (familiares o personales) y el desempeño escolar, de modo que el aprendizaje es visto no sólo como una cuestión cognitiva, sino como un proceso inserto en las condiciones de vida de los alumnos en donde la autoestima o los problemas familiares pueden tener un peso importante.

NIVEL MEDIO SUPERIOR

Las investigaciones con alumnos de nivel medio superior también se caracterizan por dar la palabra a los alumnos y, además, reflejan lo heterogéneo que es la población estudiantil dada la diversidad de opciones escolares que existe. De igual manera, destaca el interés por entender las explicaciones de los y las alumnas sobre su rendimiento escolar, es decir, las atribuciones que construyen sobre sus calificaciones y sus formas de participar en el trabajo académico.

La relación entre familia y desempeño escolar, por otro lado, deja de ser significativa para los analistas que se dedican a esta población de alumnos ya que existen muy pocos estudios sobre este tema. El trabajo de **Tapia, Tamez y Tovar (1994)** es uno de ellos ya que consideran el apoyo familiar que los alumnos dicen tener para su trabajo escolar, pero también sus opiniones sobre el valor de la escolaridad. Los autores llevaron a cabo un estudio de tipo cuantitativo y cualitativo con alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos donde se abarcó una población de 270 alumnos distribuidos en seis planteles, algunos ubicados en poblaciones urbanas y otros en rurales. El objetivo del estudio fue entender la reprobación

ción y la aprobación analizando distintos elementos como: aspiraciones de los alumnos, apoyo familiar, recursos económicos y cercanía de los jóvenes con sus maestros. Para ello, se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas a alumnos y a profesores.

En la investigación se encontró que existe un nivel más alto de reprobación entre alumnos de extracción rural, pero en general reprobaban más en el turno matutino que en el vespertino. Según los autores, los jóvenes se orientan a decir “sí” a la escuela sobre todo por un valor simbólico: “ser alguien en la vida”. Los de población urbana hablaban de continuar hacia la universidad, mientras que los de la rural esperaban terminar la preparatoria para dedicarse a otra actividad. Por otro lado, se encontró que en zonas urbanas existía la condición de que a mayores ingresos familiares, mayor nivel de reprobación de los hijos, mientras que en las poblaciones rurales a mayor posición económica menos reprobación. Los autores señalan que esto expresa el esfuerzo de los alumnos pobres de sectores urbanos por continuar estudiando, quienes además reportaron que reciben más apoyo familiar moral.

Al referirse a la relación entre maestros y alumnos, los reprobadores dijeron que no se sentían cercanos a los profesores ni en confianza de pedir su apoyo y opinaron que necesitarían clases más amenas (visuales) que las recibidas. Estos jóvenes tuvieron puntajes menores en habilidades como capacidad de comprensión, síntesis e integración, así como en el manejo de símbolos algebraicos. Por su parte, los docentes dijeron llevarse mejor con los “buenos alumnos”, aunque también trataban de apoyar a los demás. Tanto maestros como alumnos sostuvieron que la responsabilidad de reprobación radicaba en el propio estudiante. Los autores concluyeron resaltando las implicaciones de los resultados para pensar los cambios que deben hacerse en las escuelas para solucionar el problema de la reprobación.

Bautista (1995) es otro de los autores que aborda el problema del bajo rendimiento, tomando en cuenta el papel de la familia y lo hace desde un enfoque sistémico en terapia familiar. En su investigación participaron 12 estudiantes con bajo rendimiento escolar y 12 con alto, que cursaban la preparatoria en un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN. Como herramienta de indagación se aplicó una escala de evaluación familiar tanto a los alumnos como a sus madres. Los resultados confirmaron una dependencia entre las variables de dinámica familiar y de aprovechamiento escolar, de modo que un funcionamiento familiar adecuado tenía un papel importante en el mejoramiento del desempeño escolar. Una de las áreas en la que se identificó un mayor peso de la dinámica familiar positiva fue en el área de autonomía, de modo que si los padres estimulaban esa

habilidad, los jóvenes tenían una mejor ejecución en la escuela. Por otro lado, se comprobó que no siempre una dinámica familiar disfuncional perjudicaba el aprovechamiento escolar de los hijos ya que se encontraron estudiantes que canalizaban la tensión derivada de los problemas familiares hacia la superación académica.

El estudio de Bautista (1995) se ubica en el campo de la psicología donde diversos investigadores se han esforzado por analizar las relaciones que existen entre variables de tipo afectivo, cognitivo, de auto percepción y de condiciones familiares con el rendimiento escolar. Los estudios, por lo general, se centran en mediciones individuales o en relación con la familia, sin considerar escenarios escolares pero ofrecen información interesante sobre los alumnos y sus recursos psicológicos para enfrentar las demandas académicas.

Así por ejemplo, **Guevara (1997a)** abordó los factores psíquicos que influyen en el desarrollo personal y académico de los estudiantes y consideró, además, las diferencias individuales referentes a la autorregulación y su relación con las actitudes y hábitos de estudio de alumnos de nivel medio superior. Su investigación se ubica también en la psicología, particularmente en lo relativo al análisis de las capacidades de autorregulación de los individuos. En ese sentido, se habla de dos formas de regulación: *a)* la capacidad del individuo para realizar propósitos adecuados al contexto y mantener la intención de sus acciones resolviendo obstáculos internos o externos; y *b)* la existencia de una deficiencia regulatoria ya que el individuo usa medidas que no favorecen la solución de conflictos sino que generan preocupación, falta de iniciativa, de planeación y de sintonía con el contexto.

El estudio de Guevara se realizó con 122 mujeres y 99 hombres, estudiantes de una preparatoria particular en Guanajuato. Se utilizó un instrumento para evaluar autoestima, autopercepción académica y comportamientos exitosos, entre otras cuestiones. También se aplicó una escala de análisis de control de la acción. En los resultados se clasificó a los alumnos en dos grupos: los orientados a la acción y los orientados al estado. Los primeros mostraron tener capacidades de autorregulación que les permitían el logro de metas, ejercitar autonomía y sentirse satisfechos en sus relaciones. Los segundos fallaban en estas cuestiones y, por lo tanto, en la capacidad de monitorear su comportamiento de modo que sus acciones se orientaran hacia el logro escolar. En este estudio, la función autorreguladora que los estudiantes poseen explica el tipo de desempeño escolar que pueden desplegar.

Esquivel y Pinto (1993b) se plantearon por objetivo analizar algunas variables psicológicas que podían estar relacionadas con el aprovechamiento

escolar. El estudio se realizó con 400 alumnos de dos preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma de Yucatán y se utilizaron un cuestionario de atribuciones causales, una escala de locus de control y una escala de diferencial semántico. De manera particular, el estudio se planteó analizar las atribuciones de los alumnos sobre el éxito y el fracaso escolar, su *locus* de control, la autoestima, las expectativas de aprovechamiento escolar, la permanencia en la preparatoria y la relación de los anteriores factores con el aprovechamiento escolar.

En este estudio los datos se analizaron con pruebas estadísticas y los principales resultados arrojaron que los alumnos atribuían el éxito escolar al esfuerzo personal que realizaban y cuando reprobaban materias pensaban que se debía a la dificultad de la materia o a la falta de esfuerzo. La mayoría de los jóvenes consideró tener un *locus* de control interno y el hecho de ser responsables de su éxito o de su fracaso escolar. En relación con las expectativas, se encontró que las de las mujeres eran más altas en comparación con las de los varones. Al contrastar los resultados por preparatoria se observó que había quienes tenían una imagen de sí mismos más positiva en uno de los planteles, lo que llevó a los autores a preguntarse si acaso los métodos de enseñanza tienen un peso distinto en los alumnos en cada escuela. Para concluir se señala que, si se quieren realizar cambios en las escuelas, es necesario conocer las variables psicológicas de los estudiantes y la relación que guardan con el éxito y el fracaso escolar.

López Lugo (1994, 1996) y **Bonilla y otros (1994)** también analizaron la manera como los estudiantes explicaban su rendimiento escolar y, para ello, tomaron como nociones principales el autoconcepto y el *locus* de control. En el primer caso se utilizó un cuestionario que abordaba la autopercepción a nivel rendimiento, la deserción escolar, el tiempo dedicado a estudiar, los hábitos de estudio y el número de veces que se había utilizado cualquier droga. Este cuestionario se aplicó a alumnos de secundaria y de preparatoria en el ámbito nacional, logrando una muestra de 61 mil 779 sujetos. En el segundo estudio se usó un cuestionario sobre *locus* de control con 217 estudiantes de preparatoria y universidad. Como puede verse, en cada caso se integraron alumnos de distintos niveles escolares. Los resultados de ambas investigaciones coinciden al analizar las atribuciones que los jóvenes hacen sobre su desempeño.

En el estudio de **López Lugo (1994, 1996)** se encontró que los estudiantes relacionaban el bajo rendimiento escolar y la deserción con el hecho de que no poseían hábitos de estudio adecuados o que dedicaban poco tiempo a las tareas escolares. Además, se identificó a nivel estadístico una relación entre los alumnos que hacían este tipo de atribuciones y el riesgo

de volverse consumidores de drogas. Por su parte, **Bonilla y otros (1994)** compararon alumnos pertenecientes a familias de padres profesionales o no profesionales y encontraron que los hijos de no profesionales atribuían su bajo desempeño escolar a dimensiones explicativas como la suerte, el destino o el mal gobierno que tenemos.

La categoría de *locus* de control permite una vía de acercamiento a lo que los jóvenes piensan de sí mismos sobre su desempeño escolar. No es lo mismo que un alumno diga que su desempeño es malo porque no tiene hábitos de estudio, a que diga que es resultado de la suerte. En cada caso estamos frente a construcciones de sentido que los estudiantes han hecho y habría que complementar el análisis ubicando dichas interpretaciones en un contexto más amplio, por ejemplo tomando en cuenta dimensiones como la integración escolar lograda y el tipo de relaciones que los jóvenes tienen con sus maestros.

En relación con la integración de los alumnos al contexto social de la escuela **Cornejo (2002)** analizó la situación de rezago escolar de alumnos de CCH de la UNAM, que se expresaba en bajas calificaciones, materias reprobadas y deserción. El autor plantea que es necesario analizar los problemas de integración social a la vida estudiantil para entender si hay un impacto en el aprendizaje en el aula y, para ello, realizó un estudio con alumnos de dos generaciones que presentaban más de tres materias reprobadas. A ellos se les aplicó un cuestionario para sondear la comunicación con sus familias, la regularidad en el estudio, problemas de integración a equipos de trabajo, entre otras cuestiones.

Se encontró que menos de la mitad de los jóvenes se sentían integrados a su grupo escolar y muchos encontraban difícil poder participar en los equipos de trabajo. Reconocían que sí había un ambiente informal de intercambio de saludos y bromas entre compañeros, pero la comunicación era selectiva, de acuerdo con los compromisos de trabajo que lograban establecer. Por otro lado, se advirtió que sobrevaloraban su capacidad de desempeño ya que decían que eran buenos alumnos cuando, en los hechos, llevaban materias reprobadas. También se identificó que había una escasa comunicación entre los profesores y sus alumnos, donde los primeros difícilmente se daban cuenta de las dificultades que tenían los jóvenes para integrarse al trabajo.

Un dato interesante que se señala es que las mujeres revelaron mayor capacidad para enfrentar la indiferencia y frialdad del medio escolar, ya que no se rendían fácilmente a la incomprensión de los maestros o a la falta de comunicación con sus compañeros y persistían en el trabajo escolar, mientras que los muchachos se desanimaban y desertaban de las clases. El autor

concluye que el primer año de estudios es determinante en la integración de los estudiantes a las actividades académicas con el grupo escolar. Si no encuentran un ambiente social propicio se sienten desmotivados y no asisten a las clases. En ese ambiente no sólo es importante la integración con los compañeros de grupo, sino también el tipo de relaciones que los alumnos pueden construir con sus maestros tanto en lo académico como en lo afectivo.

Sobre este aspecto, el objetivo de **López Rosales (1993)** fue analizar el vínculo emocional y social entre los docentes y sus alumnos a través de una investigación realizada en una preparatoria perteneciente a la Universidad Autónoma de Nuevo León. Para recabar los datos el autor grabó en audio las clases de primero y de cuarto semestres y después transcribió la información obtenida. Apoyándose en el modelo espacial tridimensional de Bales, la información se clasificó en categorías para evaluar las maneras como los maestros y sus alumnos se relacionaban. En los resultados se habla de que la práctica educativa genera vínculos emotivos y sociales entre maestros y alumnos que pueden ser evaluados. Según el modelo propuesto, las categorías más frecuentes identificadas en el actuar de los maestros fue la de “dar información y opinión”, mientras que en los estudiantes se identificó la de “asentir y opinar” lo que indicó que el vínculo que se tiene es de tipo tradicional y rígido en su estructura, mismo que no promueve una mayor participación del alumno.

Por otro lado, se señala que los estudiantes de cuarto semestre participaron con mayor frecuencia que los de primero, quizá debido a que poseen mayor experiencia. Las categorías que menos frecuencia presentaron maestros y alumnos fueron “solidaridad” y “muestra antagonismo”, y el autor sostuvo que era favorable que no se presentaran vínculos de antagonismo pero también era negativo que la solidaridad no fuese un elemento de vínculo en la clase. Evidentemente, López Rosales (1993) cuestiona el modelo tradicional de relación profesor-alumno y propone una visión más democrática, pero podemos argumentar que cuando se trata de que los estudiantes hablen de los docentes la situación no es sencilla.

Para **Rodríguez Solís (1999)**, la evaluación de los estudiantes hacia el profesor no es homogénea pues están de por medio la motivación y la capacidad que tienen los propios alumnos. Sus percepciones están influenciadas por condiciones como el género de pertenencia, el tipo de escuela a la que acuden, el grado de aprovechamiento y el nivel socioeconómico que tienen. Entonces, no es fácil decidir en qué términos incorporar a los alumnos como evaluadores de los maestros. Rodríguez tuvo por objetivo identificar los parámetros e indicadores que, en opinión de los jóvenes,

deben considerarse en la evaluación del desempeño docente, con el objeto de que ésta se vincule directamente con la toma de decisiones de la administración académica. Para ello, se aplicó un cuestionario a 46 estudiantes de una preparatoria privada, a 51 de una estatal y a 237 de una escuela universitaria, ambas ubicadas en el Distrito Federal, se tomaron en cuenta las opiniones de alumnos de alto y de bajo rendimiento escolar. No se evaluaron a los maestros, sino que los jóvenes decidieron qué aspectos del trabajo docente en general les parecían menos o más importantes.

A partir de un análisis estadístico se encontró que los alumnos consideraron en menor grado de importancia los ítems de exposición y organización, lo cual es paradójico pues son aspectos considerados como parte esencial del dar clases. Las mujeres otorgaron calificaciones más altas a áreas como competencia, evaluación, comunicación e interés por la materia. No se encontraron diferencias en cuanto al estatus socioeconómico de los estudiantes y las calificaciones asignadas a los maestros. En cuanto a las diferencias entre escuelas, los de la preparatoria privada le dieron menos peso a la categoría de competencia del profesor, mientras que en las escuelas públicas los alumnos de alto rendimiento valoraron positivamente esa habilidad.

También se encontró que, en general, las mujeres le dieron mayor importancia a varios de los ítems, lo que hace pensar que son más exigentes sobre la eficacia del docente. Los alumnos de alto nivel socioeconómico pusieron más atención a la eficacia del profesor como aquel que tiene una buena organización. Se concluye que se encontró un peso importante en las características personales de los estudiantes, lo que significa que no es posible generalizar los resultados sino que es necesario realizar análisis de tipo multidimensional.

De igual manera, **García y otros (2001)** indagaron la opinión de los alumnos sobre aspectos como los programas de asignaturas que cursaban, el grado de dificultad de las unidades, los aprendizajes y habilidades logrados, la adecuación de actividades de aprendizaje, las formas de evaluación, los materiales didácticos, entre otros. Esta búsqueda se realizó en el marco de una evaluación y actualización de programas de estudio, para lo cual se aplicó un cuestionario a alumnos de primero y tercer semestres del CCH de la UNAM.

En la investigación se encontró que la mayoría de los alumnos dijeron haber recibido el programa al inicio del semestre; 60% sostuvo que el maestro cubrió los contenidos programados, el resto no. Sobre las unidades consideradas en las materias, los estudiantes encontraron que son difíciles, lo que puede ser porque no entienden, no estudian, se ve la unidad de

manera superficial o asisten irregularmente. Valoraron mucho materias como cómputo, lectura y redacción, investigación documental, inglés y biología. Por otro lado, 85% sostuvo que sí desarrolló habilidades en las asignaturas, excepto en el área de matemáticas. Sobre la relación de los maestros, 60% dijo que sí discutió con ellos las actividades de aprendizaje y 52% encontró los ejercicios y actividades para el logro del aprendizaje como adecuadas. La falta de tiempo para completar los programas fue el principal problema señalado por los alumnos.

En cuanto a los materiales para el aprendizaje, un porcentaje importante de alumnos sostuvo que sí tuvieron acceso a material bibliográfico, señalando además que los profesores realizan materiales adecuados y la escuela también está actualizada. Los alumnos también evaluaron las asignaturas de acuerdo con su extensión, grado de dificultad, etcétera, y dijeron que las matemáticas no son fáciles de entender, que la historia, la física y las clases de cómputo son buenas pero muy extensas en contenido y que materias como lectura y redacción, biología, química, inglés, francés, historia de México eran buenas y tenían coherencia entre temas. Sobre las cuestiones de evaluación, los jóvenes prefieren ser calificados con ensayos o con exposiciones pero no con asistencia a eventos culturales o científicos. Por último, solicitaron mayor capacitación de los profesores para que expliquen mejor las asignaturas de matemáticas.

De acuerdo con los estudios que hemos reseñado sobre los estudiantes de nivel medio superior ante el trabajo escolar y el conocimiento, encontramos dos tendencias de análisis: una de tipo contextual y otra de tipo individual. Los estudios que centran la mirada en el contexto escolar nos permiten conocer la perspectiva de los alumnos en el conjunto de relaciones que se dan en el aula, ya sea entre compañeros de clase o con los maestros. También conocemos algunos aspectos del funcionamiento de las escuelas, los recursos materiales con los que se cuentan y algunas prácticas de enseñanza, de modo que podemos analizar la relación entre el desempeño y el contexto escolar. Por el otro lado, los estudios que se centran en el estudiante, analizando sus esquemas emocionales o sus formas de auto percepción y autorregulación permiten comprender cómo explican los propios jóvenes su forma de aprender y cómo las dimensiones emocionales adquieren un papel importante en la participación que tienen en el trabajo escolar.

Los estudios centrados en evaluaciones individuales corren el riesgo de ser mal interpretados pues, por los resultados, pareciera que se atribuye únicamente la responsabilidad a los propios alumnos, por ejemplo cuando dicen que tienen un bajo desempeño escolar porque no tienen buenos há-

bitos de estudio. Hemos visto que en sus atribuciones sobre el desempeño escolar los alumnos no hablan de cómo ciertas prácticas escolares tienen un peso negativo en su forma de implicarse en el trabajo. Por el lado de los estudios que tienen una mirada contextual vemos que sí se recupera el análisis del funcionamiento de las escuelas, de modo que los alumnos no cargan con toda la responsabilidad sobre su desempeño escolar. Sin embargo, en estos estudios se pierden de vista las características afectivas y de percepción de sí mismos que los alumnos tienen en torno al desempeño escolar.

Sabemos que estas dos tendencias de investigación son realizadas desde campos disciplinarios y metodológicos distintos y que no podemos proponer una integración de ambos. Empero, deben ser leídos y considerados de modo complementario si queremos tener un abordaje complejo sobre los estudiantes y su relación con el trabajo escolar.

Otro asunto que nos llama la atención en este apartado es el hecho de que a los alumnos de nivel medio superior se les pide explícitamente que evalúen a sus profesores y a los contenidos escolares que se les ofrece. Cuando analizamos los estudios sobre secundaria observamos que emerge el tema de opiniones sobre los docentes, pero las respuestas de los jóvenes versaban sobre cuestiones generales, por ejemplo si la clase era aburrida o si el maestro era justo en sus evaluaciones o no. En contraste, a los de preparatoria se les pide que realicen un mayor esfuerzo de evaluación, ya que deben otorgar puntajes a aspectos como formas de enseñanza, organización de las clases, calidad de las materias, etcétera. Así, los alumnos son analizados de modos distintos de acuerdo con el momento de la trayectoria escolar que cursan.

NIVEL SUPERIOR

En el capítulo sobre experiencias y significados de los alumnos en torno a la escuela, observamos que hay poca investigación que aborde el nivel universitario, pero en el presente capítulo detectamos un número mayor de estudios realizados para conocer la situación de los alumnos en torno al trabajo escolar y al conocimiento. En los trabajos que reseñamos enseguida se refleja un interés grande por conocer las habilidades académicas que los alumnos tienen y por indagar sus opiniones sobre los maestros y los planes educativos que cursan. Cabe destacar que la mayoría tiene una metodología de tipo cuantitativa y, en gran medida, están orientados a obtener información para vincularla con procesos de evaluación de los alumnos, de diseño

y de cambio de planes de estudio. También se advierte que, en general, los trabajos no incluyen sustentación teórica para indagar los datos e interpretarlos, sino que se señalan problemáticas y se busca encontrar respuestas a hipótesis o a preguntas formuladas.

Respecto de las habilidades académicas, **Ramírez (1999)** y **García (1997)** investigaron las habilidades de comunicación de los estudiantes en la Escuela Normal para Educadoras de Jalisco y en la Facultad de Ciencias de la UNAM, respectivamente; **Backhoff y Tirado (1993)** analizaron habilidades de razonamiento verbal y numérico en estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California; **Argudin (1994)** se centró en las habilidades de comprensión de lectura de alumnos de la UNAM; **Huber (1993)**, **Cuevas y Solomon (1997)** y **Martínez (1999)** abordaron el nivel de conocimientos generales que tenían los estudiantes al ingresar a la carrera de Pedagogía, a la de médico cirujano y el de los de distintas carreras de la Universidad Iberoamericana en León; y, por último, **Kiczkovsky (1997)** indagó las habilidades de redacción y de comprensión de textos científicos en universitarios.

En el plano metodológico, estos trabajos se realizaron con muestras grandes de estudiantes a través de cuestionarios, pruebas y test. Para analizar los resultados se utilizó la distribución de frecuencias y algunas correlaciones entre variables. Los autores señalaron que era necesario conocer el desempeño de los alumnos respecto de habilidades básicas como comunicación, comprensión de lectura o razonamiento, puesto que en el nivel universitario en el que se encuentran, dichas habilidades les permitían desarrollarse de forma exitosa en la comunidad científica a la que pertenecían. Por el lado de los conocimientos básicos, se dijo que si se indagaba cuál es el bagaje que poseían en su ingreso a la universidad era posible hacer predicciones de éxito o fracaso escolar. Así, los estudios se realizan con fines de diagnóstico y, de igual manera, se proponen medidas que deben tomarse para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Podemos observar que en estos trabajos se sostiene la tradición de evaluar el desempeño a través de herramientas de medición que, en general, no ponen atención a lo que los propios estudiantes pueden decir sobre sus capacidades. Por el contrario, los siguientes investigadores analizan las creencias y las variables afectivas que los jóvenes manejan para dar cuenta de aspectos de su desempeño escolar.

Guevara (1998a) realizó un diagnóstico y un inventario de las situaciones críticas que experimentaban estudiantes de nivel superior y las estrategias que empleaban para enfrentarlas y resolverlas. Se trabajó con una muestra de 88 mujeres y 32 hombres de la Universidad de Guanajuato,

así como 20 alumnos de la Normal Superior. Para recopilar los datos se empleó un cuestionario sobre control de la acción, un cuestionario para el recuerdo de situaciones de fracaso y otro para identificar sentimientos y reacciones ante una situación problemática. Se buscó clasificar a los estudiantes en dos grupos, dependiendo de si empleaban estrategias positivas o negativas para enfrentar los problemas escolares. La autora concluye que la población con la que trabajó es sana porque la mayoría de los alumnos reportó el empleo de estrategias positivas ante ciertas situaciones problema, por ejemplo cuando obtenían una calificación injusta o cuando reprobaban una materia o un examen.

González y Velasco (2001), por su parte, analizaron las creencias que los estudiantes tenían sobre su competencia lectora y señalaron que las creencias de los individuos podían afectar fuertemente su comportamiento. La población de este estudio fue de 62 estudiantes de medicina de la UNAM a quienes se les aplicó una prueba de comprensión lectora, un test de autoconcepto y un cuestionario de creencias sobre desempeño lector. En los datos se encontró una relación fuerte entre autoconcepto y logro lector, ya que los alumnos vincularon sus cualidades de buenos lectores y el nivel de comprensión lograda, con sus propios esfuerzos. Los jóvenes también mostraron una percepción muy positiva de su desempeño escolar diciendo que eran muy buenos alumnos y que ello se verificaba por el hecho de haber aprobado el examen de selección a la universidad, lo que les otorgaba reconocimiento de sus propios saberes, entre ellos el de su competencia lectora. Las autoras concluyen que un estudiante que cree en sus esfuerzos para producir y obtener logros académicos puede ser un buen lector y tener disposición para aprender mejor.

Otros dos estudios en los que se analizó la percepción de sí mismos que tienen los alumnos y su desempeño escolar son los de **Bañuelos (1993)** y **González y otros (2001)**. En ambos se abordan las variables emocionales y cognoscitivas a través de cuestionarios para identificar las atribuciones que realizan en torno al éxito o el fracaso escolar. En general se encontró que los estudiantes pensaban que si tenían éxito o fracasaban en el trabajo escolar ello se debía a sus habilidades y al tipo de esfuerzo personal que desplegaran o no. Los que reconocían tener más habilidades y que se esforzaban más para el trabajo, reportaron sentirse más motivados en su desempeño escolar.

Según los investigadores, no sólo es importante conocer las creencias que los estudiantes tienen sobre sí mismos en cuanto a desempeño escolar, sino que también es necesario indagar qué piensan de sus profesores y en qué medida se sienten apoyados para el trabajo escolar. Existe el reconoci-

miento de que si las instituciones educativas no emplean métodos para evaluar el desempeño de los docentes, la opinión de los alumnos puede ser un referente importante en ese terreno.

Los estudios de **Flores (1995)**, **Miron (1999)**, **Rodríguez Sánchez y otros (1999)**, **Sánchez (2001)** y **Piña y otros (2002)** trabajaron con distintas poblaciones de estudiantes universitarios sobre el tema de evaluación docente. En estos trabajos hubo diferencias en cuanto al número de jóvenes abordados en cada caso, el tipo de carrera que cursaban y, sobre todo, en relación con los ítems con los que se buscaba que los alumnos ofrecieran puntajes sobre el desempeño de sus maestros. Sin embargo, las principales áreas que se abordaron fueron: habilidades y competencias de los docentes (directividad, didácticas, dinamismo de las clases, habilidades para promover el crecimiento intelectual, entre otras), relaciones profesor-alumno (autoritarismo, clima democrático, retroalimentación al alumno, entre otras) y aspectos relativos a la evaluación (si es justa o no). Estos trabajos coincidieron en el uso de cuestionarios para recopilar la información.

De Garay (2001), en su libro, incorpora una parte sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes del profesorado, de distintas ciudades del país y de tres modalidades institucionales: universidades públicas, institutos tecnológicos e instituciones privadas. En principio, el autor destaca que para la mayoría de los estudiantes, no hay problemas en torno a la asistencia de los profesores, sin embargo, cambia su percepción en relación con la puntualidad. También llama la atención que 61.1% de los jóvenes afirma que los profesores siempre presentan el programa al inicio del curso, 70.6% anuncian siempre los mecanismos de evaluación, 49.4% preparan la clase, 51.1% son conocedores de su materia y 27.9% siempre exponen claramente su clase. Es importante mencionar que los estudiantes de los tecnológicos públicos tienen una percepción más negativa en relación con sus profesores, que los de universidades públicas e instituciones privadas.

Dada la variabilidad de aspectos que se consideraron en los diferentes estudios, los resultados no permiten establecer un perfil bien delimitado de cómo sería un buen profesor según la percepción de sus alumnos, sin embargo, en términos generales se encontró que éstos valoran positivamente a los que organizan bien sus clases, no las hacen aburridas y son claros en sus exposiciones. También señalaron que requieren de que los estimulen o retroalimenten para el desarrollo de habilidades, tarea en la que cuenta mucho la actitud y empatía que pueden lograr con los maestros. Cuando se consideró la evaluación, se vio que para los estudiantes no era un tema relevante para calificar el desempeño de sus maestros, y contaba más que

no fuera autoritario. Es decir, los jóvenes no se oponían a ser evaluados siempre y cuando consideraran justa la calificación asignada, lo que dependía mucho de la actitud de los profesores.

Otra de las cuestiones de tipo académico donde la opinión de los estudiantes es requerida es sobre las metas de la institución y los planes curriculares. Se plantea que ellos son usuarios de servicios académicos y administrativos y es necesario conocer sus perspectivas para pensar procesos de cambio curricular. Así por ejemplo, **Estévez y otros (2001)** realizaron un estudio en la Universidad de Sonora en la carrera de Derecho, entrevistando a maestros y alumnos sobre el funcionamiento de la institución y los planes de trabajo. Se encontró divergencia en la manera en que los docentes evaluaban su desempeño y cómo eran evaluados por los alumnos, ya que los primeros señalaron que entregaban programas de trabajo, que promovían la responsabilidad y competencias profesionales, entre otras cuestiones, pero los jóvenes dijeron que eso no sucedía tan frecuentemente como era necesario. También se observó que los alumnos usaban más y mejor que sus maestros los equipos de cómputo, por lo cual se sostiene que la tecnología rebasa a los profesores.

Alfaro (1999) por su parte, desde un enfoque teórico cualitativo y a través de observación participante y entrevistas, analizó la trayectoria de estudiantes de psicología a lo largo de la carrera y su participación en los trabajos de cambio curricular en la ENEP-Iztacala de la UNAM. Encontró que cuando ingresaban a la carrera identificaban los diferentes marcos teóricos que los profesores manejaban, ante lo cual tenían que realizar adaptaciones diversas a través de estrategias de sobrevivencia. Después de ello, los jóvenes buscaban alguna orientación teórica con la que se identificaran, pero muy rápido pasaban a momentos de angustia y desesperación por querer terminar la carrera y entrar a trabajar. En este proceso, los estudiantes dijeron que no tenían tiempo, interés ni habilidades para insertarse en los trabajos de cambio curricular y, además de ello, consideraron que los maestros no los tomaban en cuenta cuando daban sus opiniones.

Rojas (1997) también trabajó con estudiantes de la carrera de psicología, pero en la facultad de Psicología de la UNAM, y se interesó por saber si la institución satisfacía las expectativas que ellos tenían. Para recopilar los datos, la autora empleó cuestionarios para medir expectativas y niveles de satisfacción logrados con 943 estudiantes de distintos semestres. En los resultados se encontró que, según los jóvenes, la facultad de Psicología los satisfacía de manera regular. Se reportó que aunque tenían buenas condiciones escolares, veían que no estaban adquiriendo habilidades relacionadas con su desempeño profesional porque la enseñanza es de tipo verbalista y

se aprende mucha teoría pero poca práctica. Los alumnos que estaban insertos en un programa de alto desempeño académico dijeron que sus expectativas y nivel de satisfacción eran mayores conforme avanzaban en los semestres, en contraste con los alumnos normales quienes reportaron sentirse cada vez más insatisfechos. Lo anterior hace sospechar que los estudiantes insertos en el programa de alto desempeño tenían mejores condiciones para su aprovechamiento escolar.

Díaz y Prado (1993) analizaron las actitudes favorables y desfavorables de estudiantes de posgrado ante las metas de la institución. La población fue de 260 alumnos de la Universidad Iberoamericana con la cual se empleó un cuestionario para la medición de actitudes. A través de resultados analizados estadísticamente los autores señalaron que las actitudes de los alumnos hacia los objetivos y características de los programas que cursaban eran favorables, excepto en lo referido a los docentes que no salieron bien librados en cuanto a calificación otorgada. Los de posgrado valoraron, por orden de preferencia, las siguientes características de los programas que cursaban: su interdisciplinariedad, la conciencia social, la vinculación social, la formación humanista y la inspiración valoral cristiana. Según los autores, los estudiantes ingresan a un posgrado con actitudes ya definidas por lo que eligen sus ámbitos académicos de acuerdo con factores de personalidad consolidados. También se identifica en ellos una búsqueda de mayor certificación, lo que los hace adaptarse y valorar las metas de la universidad.

Con los estudiantes de nivel universitario su desempeño escolar está fuertemente relacionado con la adquisición de competencias profesionales, pero también de habilidades de investigación y formación científica. **Gutiérrez (1998)**, al respecto, se pregunta por las actitudes de los universitarios hacia la ciencia y señala que hay pocos trabajos dedicados a conocer los elementos cognitivos y afectivos que componen las apreciaciones de los alumnos sobre la ciencia. Por eso, desarrolló una investigación con 407 estudiantes de la Universidad de Aguascalientes, 61% de los cuales cursaban carreras no científicas y 39% científicas. Los sujetos elegidos estaban distribuidos en distintos semestres, de primero a décimo y se les aplicó un cuestionario de antecedentes escolares, uno socioeconómico y otro más sobre actitudes hacia la ciencia con subescalas como: ciencia, científicos y su actividad carreras de ciencia.

Los resultados muestran que las materias de ciencia eran las más reprobadas, sobre todo en áreas consideradas como duras. Los estudiantes reportaron ir perdiendo su gusto por las materias de ciencia en la medida que avanzaban en los ciclos escolares y dijeron que poseían poca información

en cuanto a la naturaleza o características de la actividad científica. También se detectaron creencias erróneas acerca de la producción del conocimiento científico ya que en las escuelas continúa transmitiéndose una idea deformada del trabajo científico, a lo que se agrega la resistencia que los alumnos tienen para aprender ciencia. Aquellos que creían que las actividades científicas eran sólo las relacionadas con experimentos de laboratorio y pensaban que el método científico era un conjunto de etapas a seguir mecánicamente. Por otro lado, descartaron los estudios que no tenían un referente observable y que no eran susceptibles de tratamiento cuantitativo. De los científicos opinaron que eran buscadores de la verdad, críticos y con mentes privilegiadas. Se representaron a la ciencia como socialmente neutra y los científicos fueron vistos por encima del bien y del mal.

La autora concluye señalando que los maestros deberían atender no sólo a los procedimientos y contenidos para enseñar ciencia, sino que deberían motivar a los alumnos a desarrollar una actitud positiva hacia la ciencia.

Nobigrot y otros (1995) también sostienen que es necesario proponer acciones para coadyuvar a la promoción de actitudes más positivas de los estudiantes hacia la investigación y el aprendizaje, pues en el trabajo que realizaron con dos muestras de alumnos de la carrera de medicina se observó que no hubo diferencias entre las generaciones de 1984 y 1994 en relación con la ciencia. En ambas muestras los jóvenes mostraron actitudes ligeramente positivas hacia la investigación, de modo que en diez años no se observaron cambios entre los que ingresan a la facultad y los que inician su práctica clínica después de haber concluido la carrera.

Otro tema por abordar en cuanto a los alumnos de nivel universitario es el de deserción escolar, sobre el cual se ubicaron sólo dos estudios, el de **Torres y otros (1999)** y el de **y otros**. Torres *et al.* realizaron su investigación con alumnos inscritos en el sistema de universidad abierta de la Facultad de Economía de la UNAM. Ante los altos índices de reprobación y deserción que el sistema reflejaba, se propusieron elaborar un perfil del alumnado en cuanto a hábitos de estudio, capacidad para organizarse y para tomar decisiones. Este perfil permitiría, según los autores, planear estrategias para prevenir la deserción y la reprobación escolar. Encontraron que los estudiantes no tienen ideas claras respecto de qué implica entrar a un sistema de universidad abierta, ya que no cuentan con hábitos de estudio ni autonomía para prepararse. Algunas personas piensan que no tienen la capacidad para estudiar y desertan. A ello se le suma que la mayoría de estos jóvenes trabaja y no esperaba encontrarse con un sistema de organización basado en sus capacidades autodidactas. Por otro lado, se

observó que los alumnos de alto desempeño sí poseían hábitos de estudio e independencia para la formación, además, establecían el ritmo de las clases. Los autores concluyen que la deserción y el rezago escolares responden a una compleja relación de factores que tienen su expresión crítica en el momento inicial y al finalizar un primer ciclo de estudios.

Por su parte, **Casares (1994)** realizó una investigación cuantitativa con estudiantes de la facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán con el objetivo de analizar la deserción de los alumnos, misma que fue concebida como sinónimo de fracaso escolar. El autor sostiene que el problema de la deserción ha sido poco estudiado y que en la literatura no se ha presentado un panorama sobre los factores que inciden en ella. Diversos autores hablan de causas como economía, interés por la escuela, calificaciones, cambio de escuela, raza, condiciones de la familia; sin embargo, el autor se orienta a pensar que las causas de la deserción en el ámbito universitario radican en los propios alumnos ya sea porque no cuentan con una orientación vocacional adecuada o porque no tienen la suficiente motivación y hábitos de estudio para continuar.

En este trabajo la población fue de 150 alumnos de nuevo ingreso a quienes se les aplicó dos cuestionarios: uno para los que continuaron estudiando y otro para los desertores. Se abordaron aspectos como aprobación familiar, condición económica, hábitos de estudio, elección acertada de la carrera, motivación y datos sociodemográficos. En los resultados no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre desertores y no desertores en las distintas áreas evaluadas y, en ese sentido, no se pudo comprobar el peso que puede tener alguno de los factores evaluados en la decisión de los alumnos de dejar la escuela.

Además de los trabajos que acabamos de reseñar, que explícitamente analizan las posturas de los estudiantes ante el trabajo escolar y el conocimiento, encontramos en otras investigaciones referencia a estos temas pero a partir de un abordaje colateral a otros de mayor interés para los autores. Así, por ejemplo, hay trabajos dedicados a la elaboración de perfiles estudiantiles –que detallamos en el capítulo correspondiente– pero que rescatan de alguna manera los puntos de vista de los jóvenes en torno a su institución. Para ello, estas investigaciones incluyen rubros donde se recuperan las percepciones de los estudiantes acerca de sus maestros y a las condiciones institucionales que se ofrecen.

En primer lugar, podemos mencionar a **Aguilar y Nateras (1993)** quienes recuperaron las opiniones de los estudiantes de licenciatura en psicología social; **Salazar (1993)** indagó el nivel de expectativas que los estudiantes de licenciatura han visto cumplidas en su proceso de formación.

Guerra y Reyes (1993) incluyeron en su perfil las opiniones de los estudiantes de sociología con relación a su formación y sus expectativas académicas. En la encuesta a estudiantes de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; **Holguín y Álvarez-Icaza (1993 a y b)** indagaron sobre la puntualidad y asistencia de los maestros, las opiniones en torno al plan de estudio y la participación de los estudiantes en actividades académicas y culturales que ofrece la facultad.

Si observamos en conjunto los estudios realizados con universitarios sobre su situación ante el trabajo escolar y el conocimiento, lo primero que advertimos es el predominio de investigaciones de tipo cuantitativo enfocadas a evaluaciones e indagaciones de tipo individual. Es decir, no hay estudios que aborden el funcionamiento de las escuelas y las prácticas escolares existentes en las aulas que pueden tener un vínculo importante con el desempeño escolar de los alumnos.

Por otro lado, se advierte la preocupación de que los estudiantes deberían contar con determinados prerrequisitos académicos que les permitan acceder a una formación universitaria y desarrollar competencias profesionales de acuerdo con las carreras que cursan. Muy probablemente los universitarios son vistos como en la última etapa de formación y como próximos profesionistas, de modo que se esperaría subsanar deficiencias o huecos en el desempeño académico.

En este panorama, muy poco se investigan las posturas de los propios alumnos sobre sus habilidades o sobre las estrategias que emplean para conducir su trabajo escolar. Por el contrario, los estudiantes son ampliamente tomados en cuenta para opinar sobre el desempeño de los maestros y sobre los planes curriculares y metas de las instituciones escolares. Se les da la voz como personas con la capacidad de dar su punto de vista respecto de cómo deberían trabajar los maestros y sobre los diseños de formación que las instituciones tienen. Sin embargo, quedan dos huecos: no hay trabajos suficientes sobre deserción escolar ni sobre las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia. Sabemos que la deserción en el ámbito universitario existe y hay que preguntarse por qué es un tema que no llama la atención. Por el otro lado, se supone que los universitarios son quienes están en mayor contacto con la ciencia, como aprendices de la misma o como hacedores de conocimiento científico, sin embargo, éste tampoco es un tema que haya despertado mayor interés en los investigadores dentro del campo educativo.

CAPÍTULO 6

ELECCIÓN DE CARRERA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y MERCADO DE TRABAJO

Carlota Guzmán Gómez

En este capítulo presentamos las investigaciones que se interesan en conocer la situación de los estudiantes en relación con su campo de formación profesional y con los vínculos con el mercado laboral. La elección de la carrera es el primer paso hacia la definición del campo de formación, de allí que distinguimos los trabajos que analizan los procesos a partir de los cuales los estudiantes eligen una carrera y los factores que influyen en esta decisión. Como parte del proceso de formación, integramos también las investigaciones que analizan los procesos identitarios de los estudiantes en relación con la carrera que cursan y sus representaciones en torno a las profesiones. Por otro lado, los vínculos de los estudiantes con el mercado de trabajo se configuran como un campo de interés para las investigaciones que buscan conocer tanto las perspectivas laborales de los jóvenes, como las condiciones con las que cuentan aquellos que se encuentran insertos en este mercado.

Este subcampo se encuentra integrado por 35 productos de investigación, lo cual corresponde a 16.7% del total de las realizadas en el campo de los estudiantes. Se trata de un subcampo cuyos trabajos se refieren en su mayoría a los estudiantes de licenciatura 70.6%, en segundo lugar se encuentran los estudios acerca del nivel bachillerato con 11.8%. Un poco más de las investigaciones (51.4%) son abordadas desde la sociología, sin embargo, la psicología tiene también una presencia importante con 37.1% del

total. En cuanto al enfoque metodológico, más de la mitad (57.1%) son considerados como cuantitativos, sin embargo, 31.4% son cualitativos y 11.4% son revisiones teóricas. Casi la mitad de los productos de investigación son artículos de revista (45.5%), en segundo lugar se encuentran las ponencias (34.3%) y cabe mencionar que se publicaron cinco libros.

LA ELECCIÓN DE CARRERA

Dentro del campo de la elección profesional encontramos un conjunto de investigaciones que analizan los intereses de los alumnos, sus inclinaciones, pero, sobre todo, los motivos por los que eligen determinada carrera. Se advierte que hay un interés por conocer los factores que determinan dicha elección, entre otros: el género, el nivel socioeconómico o los estereotipos profesionales. También se delimita al estudiante como objeto de análisis, en tanto que es quien elige y, a su vez, se erige como el portador de características personales y psicológicas que inciden en el proceso de elección de una carrera.

En términos generales, encontramos que hay consenso en los investigadores de que la elección profesional es un proceso difícil y delicado. Las dificultades se asocian sobre todo, a que los estudiantes deben tomar decisiones trascendentes para su vida personal y profesional durante la etapa de la adolescencia, cuando las metas y los proyectos de vida se encuentran precisamente en construcción. Esta situación desde el punto de vista de los investigadores, es delicada, ya que una mala elección profesional tiene repercusiones de distinto tipo, asimismo, llaman la atención de que optar por una carrera implica también elegir un estilo de vida. En este sentido, en general, los investigadores destacan la importancia del autoconocimiento del alumno y de la orientación profesional, de tal manera que buscan aportar elementos a los orientadores vocacionales en la difícil e importante tarea de guiar a los jóvenes. Otra de las preocupaciones latentes de los investigadores es poder aportar criterios que ayuden en el proceso de selección de los estudiantes que ingresan al nivel superior. Desde esta perspectiva, una mejor selección de alumnos traerá consigo la disminución de la deserción escolar.

Entrando en materia es importante destacar que encontramos un conjunto de artículos publicados en la revista *Ciencia y Tecnología* de la Universidad de Yucatán dedicados al tema de la elección profesional. En estos artículos, los autores a través de la revisión bibliográfica sobre el tema, indagan los factores que influyen en la elección de la carrera. Así, por

ejemplo, **Pech y Villalobos (1993)** encuentran que el nivel socioeconómico del estudiante, la edad, el género y las expectativas de la carrera, son los factores que tienen mayor peso. Estos autores centran también su atención en las consecuencias que trae consigo una mala elección y detectan como problemas derivados de ésta, la deserción, la matrícula no balanceada y el bajo aprovechamiento.

Coello (1992) por su parte, destaca la relación entre el autoconcepto del individuo y la elección de la carrera, esto es, la manera en que se concibe a sí mismo y cómo a partir de esta imagen selecciona una ocupación y manifiesta su forma de ser. A partir de esta relación llama la atención sobre la importancia de que el individuo se perciba a sí mismo tal y como es como es y no como quisiera ser.

Salas (1992), en cambio, apunta la influencia de los estereotipos sociales y por tanto el prestigio social en la elección de la carrera, en tanto que **Meneses (1992)** pone a discusión la influencia de las actitudes y sostiene que los jóvenes no tienen una actitud positiva hacia la orientación vocacional, sino que el grupo de amigos y los padres influyen en esta toma de decisiones. En estos artículos se hace referencia a autores como Super, Holland, Roe y Siegelman, cuyas teorías son utilizadas como marcos de referencia en algunas de las investigaciones que realizaron posteriormente estos autores.

Pech y Campos (1998) intentan determinar los factores que influyen en la elección profesional en jóvenes que culminan la enseñanza media superior e ingresan a la Universidad Autónoma de Yucatán, así como buscan conocer la motivación hacia la profesión de quienes inician sus estudios en la universidad. Su universo de análisis quedó integrado por estudiantes de distintas áreas del conocimiento: ciencias computacionales, contaduría y administración, educación, medicina y psicología. Los autores encuentran que los estudiantes acuden como fuente de orientación principal para elegir su carrera a trabajadores del área que les interesa y recurren poco a los orientadores que existen en los planteles escolares, asimismo, se señala que en la elección profesional los alumnos dan prioridad al gusto por determinado trabajo, a la facilidad que representa para ellos el trabajo y en tercer lugar a los ingresos económicos que imaginan que obtendrán con determinada carrera. De acuerdo con la teoría vocacional de Super, Pech y Campos caracterizan al tipo de decisión de los estudiantes como racional y con un grado de madurez intermedio.

A partir de un estudio sobre los aspirantes a ingresar a la licenciatura en la Universidad de Guanajuato, **Guevara y otros (1999)** encuentran que los aspirantes eligen una carrera en función del autoconocimiento y del en-

torno económico, social, geográfico y familiar. La mayor parte de los aspirantes basan su decisión en el gusto por la carrera (93%), en las habilidades que ellos creen poseer (62.3%) y en la vocación (43.8%). De esta manera, concluyen que los padres ya no intervienen tan directamente en la decisión por la carrera de los hijos y que son ellos mismos los que deciden.

De Garay (2001), en su libro del que se ha hecho referencia en capítulos anteriores, incluye un apartado en el que ofrece el análisis de los factores que intervienen para decidir qué licenciatura cursar; donde, más que circunscribirse a una institución o a un grupo social en particular, ofrece una perspectiva nacional donde pueden apreciarse las diferencias institucionales y regionales. El autor encuentra que la vocación es un factor que para 87.2% del total de encuestados fue muy importante o importante para elegir su carrera. En segundo lugar se ubican las oportunidades de empleo, donde 77.9% aprecia que fue muy importante o importante. El tercer lugar lo ocupa la influencia ejercida por los padres, ya que 70.1% afirma que fue un factor importante o muy importante. Llama la atención del autor que el ámbito propiamente escolar como la influencia de maestros o de la orientación educativa ocupe un lugar menos relevante, lo cual coincide con la tendencia marcada por algunos estudios de caso, presentados anteriormente.

En cuanto a las diferencias institucionales, se destaca que para los estudiantes de los tecnológicos públicos el factor oportunidades de empleo ocupa un lugar más importante. Bajo este mismo tenor, en las universidades privadas es mayor la importancia que se le confiere a la orientación vocacional y a la influencia de los padres. No puede dejarse de comentar, que se presentan algunas diferencias en las distintas ciudades que trata el estudio.

Dentro de la misma línea de preocupación **Sánchez y otros (2001)** se interesan en identificar en qué medida las habilidades de razonamiento y los intereses vocacionales de los alumnos de secundaria pueden ser predictores de la elección vocacional. Ellas consideran que el individuo que toma en cuenta sus habilidades puede elegir mejor una carrera y, por ende, lograr éxito en el desempeño escolar, laboral y personal. En su estudio tomaron como muestra a 152 alumnos de tercer grado de secundaria, a quienes les aplicaron instrumentos de medición de intereses y de evaluación en las áreas de razonamiento verbal, condicional y metodológico. Contrariamente a lo que esperaban las autoras encontraron que no existe relación o influencia de las diversas áreas del inventario de intereses vocacionales con la elección de carrera de los alumnos ni tampoco con las variables de habilidades que los estudiantes creen poseer, su edad y su gé-

nero; lo que significaría que eligen su carrera sin considerar realmente sus intereses y habilidades.

Burgos y otros (1992) y **Salazar (1995)** también se ubican en el campo de los intereses vocacionales. A los primeros les interesa conocer si la carrera profesional que eligen los alumnos está relacionada con alguna de las características que presentan en su personalidad y en sus preferencias vocacionales; centran su análisis en los estudiantes de arquitectura y de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Para ello, utilizan los inventarios de Intereses de Kuder y Multifásico de la personalidad de Minnesota, que administraron a 151 sujetos divididos en dos grupos, los que estaban iniciando una carrera y los que estaban por terminarla. Los autores encuentran que los hombres y las mujeres de la carrera de educación, no modifican el área de interés al iniciar y al terminar la carrera; sin embargo, en el caso de las mujeres es más ambiguo en las distintas áreas que propone el instrumento. Para el caso de arquitectura, el interés artístico-plástico parece ser el más fuerte. Con base en una comparación entre estudiantes de ambas carreras, encontraron que hay fuertes diferencias, ya que los hombres de arquitectura se interesan más por las actividades artísticas y mecánicas, mientras que los de educación por las actividades de tipo social.

Salazar (1995) por su lado, tiene como meta encontrar elementos que ayuden en la selección de aspirantes y para ello analiza los intereses vocacionales de los estudiantes de derecho de la misma universidad. Utiliza también la escala de preferencias vocacionales de Kuder y una metodología similar al distinguir a un grupo de principiantes y otro de avanzados. El autor encuentra que durante la carrera, en los hombres aparece como área de interés el servicio social, mientras que las mujeres al ingresar tienen un campo de interés similar al de los hombres, pero en el transcurso pierden interés en algunas áreas y se circunscriben al campo del interés literario.

Maytorena y González (2000) construyen un modelo estadístico e instrumentos de diagnóstico que les permite diferenciar vocacionalmente a los estudiantes “seguros” e “inseguros”, así como predecir el esfuerzo académico de una población universitaria. Para proponer su modelo analizaron la relación estadística entre las variables “factores de carrera”, “seguridad vocacional” y el “índice de esfuerzo académico” en una muestra constituida por estudiantes de primer semestre de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora.

Para el caso específico de la carrera de relaciones industriales de la Universidad de Guanajuato, **Acosta y otros (1999)** se interesan en conocer los motivos y la estructura motivacional de los aspirantes. Con base en los

modelos de personalidad de Murray y de autodeterminación de Deci y Ryan buscan identificar diferencias y coincidencias en el perfil motivacional, para lo cual realizaron un análisis de auto-reporte de 30 aspirantes. Las autoras encuentran que los aspirantes tienen una diversidad de motivos para elegir una carrera, entre los que destacan las necesidades de afiliación, nutrición, conocimiento, superioridad, dominancia y logro. Cabe señalar que destacan los tres últimos motivos, cuyo carácter es extrínseco. Estos resultados llevan a las autoras a definir un perfil motivacional que sirva de base para promover programas psicopedagógicos que apoyen a los estudiantes en el transcurso de su carrera.

Moreno y Sánchez (1999) consideran que el conocimiento de los jóvenes en torno a las ocupaciones es un aspecto crucial para la toma de decisiones futuras. En este sentido, se preocupan por conocer los estereotipos ocupacionales que tienen estudiantes de tercer grado de secundaria en cinco comunidades del medio rural de Yucatán y compararlos con los de los trabajadores de algunas ocupaciones (zapateros, alfareros, bordadoras y estilistas). Se aplicó un instrumento que contiene siete dimensiones: habilidad matemática, relaciones interpersonales, habilidades motoras fina y gruesa, creatividad, requerimientos físicos, aditamentos y formas de trabajar.

Estos autores encuentran que los alumnos de secundaria tienen un conocimiento escaso sobre las ocupaciones que podrían ser sus opciones de trabajo, lo que quizá se debe a que los alumnos conciben como lejana su inserción al mercado laboral y que su momento de decidir será hasta el bachillerato. Ligado con lo anterior, los que mostraron un mejor conocimiento de las ocupaciones, son aquellos que habitan en las comunidades más rurales y que se integran a una edad más temprana al trabajo. Los que aspiran a cursar una carrera larga son escasos, ya que no cuentan con recursos económicos suficientes para salir de su comunidad. Moreno y Sánchez apuntan la necesidad de que los orientadores cuenten con la información profesiográfica de las ocupaciones de la región y que la orientación vocacional sea vista como una tarea trascendente y no como una asignatura del plan de estudios.

Preocupado por el sector magisterial, **Mercado (1997)** se pregunta, ¿quiénes son los candidatos a ser maestros?, ¿por qué decidieron ingresar a la escuela normal?, ¿qué esperan de ella?, ¿cuáles son sus expectativas? Su estudio se circunscribe a los inscritos en el primer año de la licenciatura en educación primaria de tres normales que se ubican en el nor-oriente del Estado de México. Para ello, obtuvo información a través de dos cuestionarios y de entrevistas y encontró que la falta de opciones, las limitaciones económicas y geográficas han conducido a los alumnos a ingresar a la es-

cuela normal como último recurso. Los propios alumnos reconocen que su ingreso se debe además al gusto por trabajar con niños y a la vocación que les inspira el moldear, el formar y el educar a los infantes.

En la búsqueda de la manera como la condición de género influye en la elección de carrera y en la definición de los intereses profesionales, encontramos diversas investigaciones. **Arias y Baum (1997)** investigan las diferencias en los intereses profesionales entre hombres y mujeres. Centran su estudio en una muestra de estudiantes de nivel bachillerato de la UNAM y con base en un inventario de intereses profesionales –sustentado en la teoría de Holland– encuentran puntuaciones más altas en los varones en los aspectos referidos a la tecnología, a las ciencias naturales, a la expresión plástica y al interés público; las mujeres registran puntajes más altos en las ciencias sociales, en la expresión literaria, salud y desarrollo comunitario, lo cual se asocia hacia lo humanístico y al servicio.

Guevara y otros (2000) ubican la elección profesional en un contexto cultural y familiar, que marca pautas de comportamiento diferenciadas por género. De tal manera, ellas consideran que en las niñas se promueve más el interés y afecto por las personas, mientras que a los niños se les orienta hacia los objetos y sustentos materiales. Su interés es identificar las diferencias y similitudes que existen entre mujeres y hombres para elegir una carrera y para ello se basaron en una muestra de dos mil 857 aspirantes a licenciatura de la Universidad de Guanajuato diferenciando tres tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y combinación de ambas. No encuentran diferencias significativas con respecto al tipo de razones que los estudiantes esgrimen, tales como el gusto por la carrera, las habilidades y el empleo. Sin embargo, encuentran que a pesar de que, en general, hombres y mujeres se orientan por los aspectos motivacionales intrínsecos, las mujeres tienden a brindarle más importancia a lo intrínseco y los hombres a lo extrínseco.

En el contexto de la discusión en torno al género en el sector magisterial, **Contreras (1997)** revisa el papel que tiene la vocación en la elección profesional. El autor se centra en el estudio de caso de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Superior de Tlalnepantla, Estado de México, donde encuentra el predominio casi absoluto de mujeres que estudian esta licenciatura. De acuerdo con sus resultados, la elección de esta carrera responde más a las condiciones de vida, estructurales y familiares de los sujetos que a la vocación, de tal modo que identifica los siguientes factores: *a)* ambiente familiar feminizado y de estrato socioeconómico y cultural bajos; *b)* antecedentes familiares magisteriales fundamentalmente femeninos; *c)* escolarización básicamente prerrequisital

feminizada, irregular y pobre; y *d*) dominio de estereotipos de formación profesional blandas; y *e*) la búsqueda de un espacio laboral seguro y favorable que permita compartir las tareas y los compromisos domésticos y familiares.

Encontramos un conjunto de investigaciones que analizan la elección de la carrera dentro de un contexto social y, específicamente, toman en cuenta para sus análisis los factores sociales y económicos de los estudiantes. Dentro de este grupo se encuentran **Valle y Smith (1995)** para quienes la elección de una carrera universitaria no puede ser conceptualizada ni explicada en toda su complejidad como un simple ejercicio de los intereses vocacionales y la voluntad personal. En su opinión, éste debe ser entendido como la expresión de una serie de elementos contextuales de carácter educativo, social, cultural, económico y familiar. Su investigación tiene como propósito central el análisis de la demanda de carreras universitarias de los estudiantes que cursaron el tercer año de bachillerato durante el ciclo escolar 1989-1990 en instituciones asentadas en Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Las autoras encontraron que la mayoría de los estudiantes tiene como proyecto futuro la realización de una carrera universitaria; asimismo que la mayor parte de quienes piensan continuar estudiando una vez concluido el bachillerato son aquellos con más altos promedios o que no adeudan materias. Con relación al contexto familiar y al proyecto educativo, se evidenció que el nivel de ingreso familiar no es determinante en la decisión de continuar o no la formación, pero sí influye sobre los que aún no la deciden. En lo que se refiere a la elección de la carrera, se encontró que entre las más solicitadas están administración, pedagogía, contaduría, medicina y derecho. Dichas preferencias, en opinión de los alumnos, responden tanto a sus intereses personales como a las necesidades de su municipio. Destaca también que a la mayor parte de los alumnos les gustaría estudiar en alguna de las tres instituciones de educación superior públicas más importantes del Distrito Federal: la UNAM, el IPN y la UAM.

Por su parte, **Chain (1997)** y **Chain y otros (2001)** desarrollan una línea de investigación en la que relacionan la elección profesional con la demanda de ingreso a nivel superior. De esta línea se ha derivado un libro y diversas ponencias. Su perspectiva de análisis es sociológica y utilizan como herramienta la estadística. Su objetivo es determinar tanto el volumen y la distribución de la demanda como las características de los demandantes. En este sentido, muestran la relevancia y la pertinencia de estudiar la demanda desde la perspectiva de los atributos de los demandantes, por medio de un modelo de clasificación por inducción.

El estudio se centra en la Universidad Veracruzana, tomando como base los datos de aspirantes y alumnos correspondientes a la generación

1997-1998 y se ubica en el contexto de los cambios ocurridos entre 1960 y 1990, concretamente en relación con el crecimiento de la matrícula, la expansión educativa y con la diversificación de la oferta. La investigación se perfila como base para el diseño de políticas que tienden a reorientar la demanda. Ellos detectan que las carreras más solicitadas son contaduría, derecho, medicina, pedagogía, administración de empresas y sistemas computacionales; mientras que las de menor demanda son letras francesas y españolas, ingeniería naval, antropología, matemáticas, química. Las que tienen demanda femenina son trabajo social, enfermería, letras españolas, pedagogía y psicología, mientras que las que son más demandadas por los varones son ingeniería naval, eléctrica, electrónica y civil.

Para analizar la interacción entre las variables, los autores tomaron aquellas que se encuentran relacionadas con la elección de la carrera, como edad, sexo, trayectorias escolares previas, habilidades intelectuales, intereses y expectativas y se emplearon técnicas de inteligencia artificial, cuyo propósito fue extraer regularidades o patrones. De las cinco variables, tres (sexo, trayectoria escolar y nivel de información de la carrera) son suficientes para indicar, en términos de probabilidad, el tipo de elección de la carrera de los estudiantes. En cuanto a la probabilidad condicional el factor que mejor discrimina a los demandantes de cada una de las áreas es el sexo, nivel de información de la carrera y trayectoria escolar. Las variables socioeconómicas no aportan información para distinguir las probabilidades de que un estudiante opte por carreras de baja o de alta demanda.

Los investigadores concluyen que es posible suponer que los estudiantes, a partir de reconocer sus características, es decir, quiénes son, toman decisiones que responden a sus habilidades, valores, intereses, expectativas y condiciones económicas. Así la elección de la carrera es una decisión que contiene una importante dosis de información y razones que articulan a los diferentes estudiantes con las características de la oferta.

Bartolucci (1994b), a partir del estudio de las trayectorias seguidas por una generación que ingresó al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en 1976 y a la universidad entre 1980 y 1982, encuentra que la elección de la carrera no puede atribuirse solamente a la clase social de origen o a la fuerza del mercado laboral. Para él, las opciones elegidas por los alumnos variaron en función de su género, el origen social y los antecedentes escolares. Así, las resoluciones en torno a qué estudiar, muchas veces sobrepasaron las tendencias impuestas por lo social. De esta manera, coincide con Chain (1995), al afirmar que no hay un factor único que pueda explicar la elección profesional, sino que depende de la relación entre estos factores. La elección de la carrera desde su punto de vista, parece haber

sido resultado de un balance personal, hecho sobre la base de su propia trayectoria educativa, prefigurando lo que en función de esa historia escolar sería aceptable aspirar para la gente de la misma condición social. En este sentido, la elección de la carrera implica un ajuste de expectativas más que la materialización de orientaciones predefinidas.

Desde un enfoque cualitativo encontramos diversas investigaciones que incursionan en el proceso de elección profesional tomando la perspectiva del alumno como un elemento central. Un ejemplo de este enfoque es **Martínez (1993)**, quien inmersa en la situación de una preparatoria rural de Linares, Nuevo León, se interesa sobre todo en el papel de la familia en la toma de decisiones de los hijos. En su estudio encuentra que la mayoría de los estudiantes presenta crisis de inseguridad, provocada por la falta de información, problemas económicos pero, sobre todo, debido a la oposición de la familia para elegir libremente. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, se oponen a que salgan a estudiar fuera de la ciudad. En otros casos, los problemas económicos impiden que tomen opciones que impliquen gastos para transporte o su estancia fuera de su lugar de residencia. La sensación de los estudiantes es de sentirse incomprendidos por sus familias, a su vez que éstas consideran que éstos no se encuentran capacitados para elegir lo que más les conviene. Esta tensión entre el estudiante y su familia ha llevado a que la investigadora proponga un programa de apoyo y de orientación vocacional que involucre a la familia en la discusión en torno al futuro de estos jóvenes.

Merino (1997) en su tesis de maestría, ubica la elección de la carrera como parte de un proceso identitario y de construcción de un plan de vida. Considera que dicho plan es una elaboración reguladora de la personalidad, que facilita la conquista de la identidad. Con base en autores como Erikson, Piaget, Ana Freud, Peter Blos, entre otros, y desde un enfoque cualitativo, basado en entrevistas a profundidad individuales y de grupo, la autora siguió la trayectoria de 10 años de quienes ingresaron a la carrera de trabajo social de la UNAM. Tomó como referencia el momento de ingreso, un año antes de terminar la carrera y cinco después de haberla concluido. Al ingresar 63% de los estudiantes no conocían la carrera, ni sentían vocación hacia ella sino que basaron su decisión de cursarla en estereotipos y sólo 11.3% habían elaborado un plan de vida. La autora reporta que 10 años más tarde, identifica seis grupos: *a)* los que lograron éxito profesional y económico; *b)* con éxito profesional pero subempleados; *c)* con éxito profesional y económico, pero no en trabajo social; *d)* estancados en su desarrollo psicosocial, desempeñando trabajos no calificados; *e)* con una identidad hipotecada y *f)* con una identidad difusa.

Dentro de este mismo grupo se encuentra **Guzmán (1994)**, quien identifica diferentes pautas en la elección de la carrera, como parte de una investigación más amplia acerca de las perspectivas laborales de los estudiantes de 10 carreras de la UNAM. La autora encuentra que los de ingeniería mencionan que desde pequeños tenían ciertas habilidades manuales, curiosidad e inventiva y fue en el bachillerato cuando pensaron estudiar alguna rama de la ingeniería en particular, como la eléctrica o la química. De manera similar, físicos y matemáticos sentían desde la infancia habilidad hacia las matemáticas y hasta el bachillerato definieron su disciplina. En cambio, administradores, comunicólogos, economistas y odontólogos basaron su decisión en el ejercicio profesional que ofrece su campo y lograron definirse en la última etapa del bachillerato.

Como podemos observar, el campo de la elección profesional ha sido predominantemente analizado desde la psicología. Esta tendencia se explica, en parte, por la delimitación de los motivos para elegir una carrera como un objeto de estudio muy recurrente. Encontramos también que son frecuentes las investigaciones que buscan identificar los factores correlacionados con la elección profesional. Estas investigaciones, en su mayoría, utilizan como dispositivos de recolección de información los test y los cuestionarios, así como sus resultados son analizados a partir de parámetros estadísticos. Desde esta perspectiva no se apela al estudiante como un sujeto con voz, que tiene sus propios puntos de vista en torno a la elección de la carrera y que puede hablar sobre cómo toma sus decisiones, sino que se concibe como fuente de información para inferir los parámetros a partir de los cuales elige una carrera y los factores que influyen sobre él. Por su parte, identificamos también algunas investigaciones de carácter cualitativo que no se circunscriben al análisis de los motivos y que incursionan en la perspectiva de los estudiantes, para lo que utilizan un tipo de herramientas metodológicas diferentes.

En el campo de la elección profesional predominan las investigaciones que se dirigen al conocimiento de los estudiantes de nivel bachillerato o que ingresan al nivel superior. Esta preferencia de nivel no es casual, ya que coincide justamente con el momento de la elección profesional. Sin embargo, es loable mencionar dos investigaciones que se interesan por los alumnos de secundaria. Si bien, la mayor parte de las investigaciones aborda a poblaciones urbanas, dos investigaciones realizadas en el medio rural ponen de manifiesto la influencia de patrones culturales tradicionales y la presencia de obstáculos económicos graves en el proceso de elección de la carrera. En cuanto a las aportaciones a este campo cabe destacar la presencia de diversas investigaciones de Yucatán, una importante de Guanajuato,

de Veracruz y diversos trabajos del Distrito Federal que abordan a los estudiantes de la UNAM.

A partir de los resultados de las investigaciones presentadas podemos encontrar cambios en los patrones de elección de la carrera, donde la influencia de los padres tiende a perder fuerza, a cambio de la que ejercen los amigos y los profesionistas del campo. Por su parte, la elección de la carrera de acuerdo con la vocación tiende a dar paso a la toma de decisiones basadas en el gusto por una en especial, en el conocimiento del mercado de trabajo y en el tipo de habilidades que el alumno siente poseer. En este mismo sentido, hay evidencias de que el origen socioeconómico del estudiante no explica por sí mismo la elección profesional. La pregunta en torno a las diferentes pautas para elegir una carrera de acuerdo con el género son frecuentes, así como ha quedado de manifiesto que la elección de la carrera es un proceso que se define por la interacción de diversas variables y no de una sola. Los investigadores hacen un llamado de atención para destacar la importancia de la orientación vocacional y algunos de ellos hacen propuestas de programas para reforzar y mejorar esta actividad.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y MERCADO DE TRABAJO

Hay un conjunto de investigaciones que delimitan su objeto de estudio en el marco de la formación profesional y a partir de la vinculación del estudiante con el mercado de trabajo. El centro de interés es el estudiante, específicamente la manera como desde su propia condición, visualiza las profesiones, se identifica con éstas y se coloca, objetiva y subjetivamente, en el mercado laboral.

Así, en el primer grupo de investigaciones se encuentran aquéllas en las que el mercado de trabajo se configura como el espacio de reflexión en torno a la formación que han recibido los estudiantes, esto es, como un referente a partir del cual evalúan lo que han aprendido y lo que quieren ser. El segundo grupo se refiere a los estudiantes que se encuentran ya insertos en el mercado de trabajo, de tal manera que se analizan sus características, las condiciones con que cuentan y la manera como perciben su trabajo.

Dentro del primer grupo, distinguimos una línea de investigación definida a partir del proceso de construcción de la identidad profesional. **Pontón (2002)** se interesa en la construcción de la subjetividad, entendida como prácticas y procesos que se despliegan cotidianamente en los espa-

cios académicos. Concretamente, la autora se interesa en conocer las representaciones y percepciones sociales que tienen los jóvenes sobre su identidad profesional y lo que significa para ellos ser estudiante de una carrera específica. En su estudio distingue cuatro ejes de análisis: la elección de la carrera, el rol del estudiante, la pertenencia a una cultura universitaria y el problema del futuro profesional. El universo de estudio se concentra en tres licenciaturas de la UNAM: economía, sociología y pedagogía. En lo que se refiere al mercado de trabajo, la autora encuentra que a la mayoría de los estudiantes les interesa formarse, salir rápido y trabajar para hacerle frente a la situación económica. Ellos visualizan su futuro profesional en dos direcciones: una hacia el mercado académico y otra más en un sentido profesionalizante. Para los sociólogos una salida es el sector público; para los economistas, la bolsa de valores; y para los pedagogos, la capacitación y la enseñanza en escuelas del sector público y privado.

Reynaga (1996) se interesa también por los procesos de formación y de identificación de los sociólogos. La autora se pregunta ¿quiénes han sido los alumnos?, ¿cómo se han formado?, ¿bajo qué orientaciones se forman? ¿cómo se ven a sí mismos los estudiantes? Para dar respuesta a sus interrogantes realizó una investigación con alumnos de la licenciatura en sociología, en cuatro universidades: Nacional Autónoma de México, Autónoma de Baja California, de Guadalajara y Autónoma Metropolitana. Teóricamente la autora se ubica en un enfoque hermenéutico desde el cual analizó los fenómenos culturales como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas. También se sustenta en planteamientos teóricos sobre la conformación de la identidad social y los cambios ideológicos.

En el plano analítico recupera cinco dimensiones: la formación, la institución, los sujetos, las prácticas y las representaciones que se construyen y abarcan diferentes ámbitos cognoscitivos y simbólicos. Desde esta perspectiva, el proceso de formación se aborda no sólo como un referente empírico curricular, sino como campo de formación de sujetos concretos. La institución se concibe como el ámbito de organización y campo de construcción de referentes simbólicos, de prácticas concretas y de representaciones; en tanto que los sujetos se definen como entes que ejercen acciones y que organizan sus prácticas. En la parte operativa de su investigación, la autora empleó entrevistas a profundidad, cuestionarios, el método de historia de vida, la revisión de planes de estudio, testimonios, historiales académicos y bases de datos institucionales.

Dentro de los principales hallazgos, la autora afirma que los alumnos se diferenciaron de otro tipo de profesionistas y que construyeron su iden-

tividad como sociólogos a lo largo de su formación profesional, misma en la que intervinieron elementos como las militancias, la “grilla” y las orientaciones académicas. Así, el problema de la representación y de la identidad son dos elementos que destaca y que considera que se encuentran permeados por otros factores, como la baja en la matrícula, la reducción de empleos en el sector gubernamental. En este sentido, la autora enfatiza que estos factores influyen, pero que existen razones de mayor peso durante el proceso de formación, como es lo que se cree, es y puede ser un sociólogo.

Otra investigación realizada con alumnos de sociología fue la de **Fuentes (1998)**, quien se pregunta cuáles son los procesos mediante los que un sujeto constituye su identidad. Para abordar la interrogante propone el desarrollo de un constructo analítico que permite la reconstrucción del proceso identificatorio tratando de revelar su complejidad. Para ello piensa la identidad de los sujetos en función de tres líneas: desde lo político (como articulación hegemónica), desde lo sociológico (la identidad construida al interior de entramados sociales) y desde lo psicoanalítico (la identidad apuntalada fantasmáticamente). De esta forma, se ofrece una interpretación tridimensional del proceso de constitución de la identidad sociológica de los estudiantes de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la UNAM, como configuración articulada hegemónicamente, desde el discurso construido localmente, en relación con sujetos ubicados socioculturalmente y en el marco de una determinada circulación fantasmática.

Muy cercana a estas preocupaciones, **Marín (1999 y 2002)** en sus avances de investigación se pregunta ¿cómo se visualizan los y las jóvenes estudiantes como futuros profesionales?, ¿qué expectativas tuvieron al inicio de la carrera y cómo se cubrieron durante su formación?, ¿qué valores, actitudes e ideologías adquirieron en la universidad, en relación con la profesión que estudiaron y su ejercicio profesional? La autora responde a estas interrogantes investigando las representaciones sociales que con respecto de su profesión tienen los estudiantes ubicados en el último semestre de la carrera de ingeniería civil de la UNAM.

Dentro del campo de la formación profesional y el mercado de trabajo distinguimos un conjunto de investigaciones que tienen como eje común rescatar las perspectivas de los estudiantes en torno al mercado de trabajo. En primer lugar, encontramos el trabajo de **Miller (2000)** quien aborda las perspectivas laborales de los estudiantes de bachillerato, al analizar las representaciones sociales en torno al proceso de reconstrucción y apropiación del horizonte de oportunidad al que tienen acceso.

Circunscribe su estudio a estudiantes de cuatro preparatorias públicas y privadas. La autora encuentra que los jóvenes perciben un horizonte laboral de precariedad y desempleo. Ellos piensan que sólo muy pocos podrán encontrar un buen empleo porque para estos estudiantes, la situación del país es precaria e imaginan un país en sentido negativo: no hay crecimiento económico, hay corrupción, malos gobernantes, pobreza e inseguridad.

González Pérez (1993) analiza las expectativas profesionales de los estudiantes del bachillerato en la Región de los Altos de Jalisco, así como las posibilidades reales que éstos tienen de acceder a la formación profesional. Los resultados muestran que los jóvenes tienen la expectativa de seguir estudiando y que fundan esta decisión en el deseo de obtener un empleo; se inclinan, en primer lugar, hacia el área de ciencias exactas e ingenierías (41%), le sigue ciencias económico-administrativas (26%) y las de la salud (20%). González Pérez también encuentra que los estudiantes tienen un gran arraigo a su región, por lo que el cumplimiento de sus expectativas de continuar estudiando se encuentra en función de la presencia de opciones educativas en su región.

Ubicada dentro del campo de interés en torno a la subjetividad estudiantil y a las relaciones entre la educación superior y el mercado de trabajo, **Guzmán (1994)** ofrece en su libro un análisis de las distintas posturas de los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo; esto es, las representaciones sociales; la forma en que vislumbran sus oportunidades de empleo, orientan sus estrategias y se ubican dentro de la realidad laboral.¹ El universo de análisis lo componen 205 estudiantes provenientes de 10 carreras y que se encuentran cursando el último año de la licenciatura, la información la obtuvo a partir de entrevistas a profundidad. La autora distingue cuatro posturas principales: *a)* optimistas y emprendedores: estudiantes de ingeniería mecánica y química; *b)* científicos e intelectuales realistas: estudiantes de historia, filosofía y física; *c)* desencantados y limitados: estudiantes de administración empresas, ciencias de la comunicación y economía; y *d)* ilusionados empeñosos: estudiantes de cirugía dental. Estas posturas muestran que de las aulas universitarias egresan jóvenes con formación académica dispar, con oportunidades y preocupaciones distintas y muestran, también, una gran diversidad de representaciones sociales, aspiraciones y estrategias, que van desde los estudiantes que se encuentran conformes con su formación, hasta aquellos que la cuestionan severamente.

¹ Los resultados preliminares fueron publicados en Guzmán (1993).

La autora también apunta que hay jóvenes que vislumbran oportunidades para encontrar un empleo acorde con sus expectativas y aquellos que no se sienten con elementos suficientes para enfrentar un mercado de trabajo, saturado y con pocas oportunidades.

Garduño (1995), por su parte, se interesa en analizar las expectativas profesionales y salariales de los estudiantes provenientes de tres carreras que se encuentran cursando el séptimo semestre en una institución privada del Distrito Federal. A partir de la aplicación de un cuestionario, el autor encuentra que las expectativas salariales y de desarrollo profesional son mayores entre los hombres que entre las mujeres. Por otro lado, **Coronado y Tapia (1998)** investigan los vínculos entre la universidad y el sector productivo. Específicamente se interesan por el área de alimentos y realizan su estudio en tres instituciones educativas de la región del Bajío. Estos autores indagan la importancia que tiene para los estudiantes las prácticas profesionales en la industria, tanto en el aspecto formativo como en el de vinculación con el mercado de trabajo.

El segundo grupo de investigaciones se interesa por los estudiantes que se encuentran insertos en el mercado de trabajo, se abordan tanto sus características como la manera en que perciben dicho mercado. En estos trabajos hay un intento por analizar más profundamente las características del trabajo estudiantil y por darle autonomía a este campo de estudio.

Guzmán (2002) analiza el trabajo estudiantil en la ciudad de México, aborda las características de los estudiantes que trabajan, el tipo de actividades que desempeñan y sus condiciones laborales. Calcula que aproximadamente 30% de los que cursan el nivel superior trabajan y detecta también una caída del trabajo estudiantil en los últimos diez años que se explica, en parte, por la contracción del mercado laboral y por las restricciones para ingresar al nivel superior. La autora señala que los estudiantes trabajan por lo regular como empleados dentro del sector servicios, la mayoría son asalariados aunque va en aumento la proporción de los que laboran en el sector informal. Asimismo, la mayoría de quienes trabajan son hombres, aunque han aumentado considerablemente las mujeres, la mayoría son solteros y una parte importante tiene una edad mayor en comparación con la población que sólo estudia. Finalmente, también encontró que es mayor la proporción de estudiantes de las instituciones públicas que trabajan, así como de los que cursan carreras dentro del área administrativa y de ciencias sociales.

De Garay (2002) profundiza en las diferencias entre el trabajo estudiantil que desempeñan los estudiantes de universidades públicas y privadas. Este autor encuentra que 33.6% de alumnos de universidades

públicas trabaja y 26.9% de privadas pero que los primeros lo hacen un mayor número de horas en empleos que tienen menos relación con los estudios. A partir de estos datos, el autor concluye que en las universidades privadas los jóvenes se orientan más por la búsqueda de experiencia laboral y de independencia económica, mientras que en las públicas es mayor la proporción de quienes lo hacen para sostener los estudios, ayudar al gasto familiar y sostener a la familia. Asimismo, **De Garay (2001)** muestra también el comportamiento diferencial de la condición laboral de los estudiantes en las distintas ciudades del país. Desde esta perspectiva, destaca que Tijuana presenta la mayor proporción de estudiantes que trabajan (49.3%), le sigue Colima, con 35.3%, y en último lugar Veracruz, con 23.4%. En cuanto al número de horas que laboran, Tijuana ocupa nuevamente el primer lugar al registrar que 50.3% de quienes lo hacen de 21 a 40 horas. Sin embargo, el Distrito Federal registra la más alta proporción de estudiantes que trabajan en empleos que no guardan relación con la carrera.

Arias (2002), **Arias y Patlán (1998)** y **Arias y otros (2001)** tienen diversos artículos y ponencias donde delimitan su objeto de estudio a la situación laboral de los estudiantes, les interesa particularmente analizar estadísticamente la relación de variables de tipo demográfico y socioeconómico que se encuentran vinculadas con el trabajo de los estudiantes. Estos autores tienen un interés especial en discutir las teorías reproductivistas, en lo que se refiere a las hipótesis que sustentan que entre mayor sea la estrechez económica mayor será el porcentaje de estudiantes que trabajan. Para dar respuesta a estas preguntas y discutir dicha hipótesis, acotan su universo de estudio a diversas poblaciones, pero principalmente seleccionan muestras de estudiantes de distintos semestres de la facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. A partir de sus resultados encuentran una relación positiva entre la edad y el hecho de trabajar, así como una mayor proporción de hombres que de mujeres trabaja. Concluyen que el sexo y la edad de los estudiantes son variables altamente ligadas con la inserción en el mercado de trabajo y que tienen un mayor peso que las referidas al tipo de ocupación de los padres. De esta manera, rechazan las hipótesis economicistas y destacan un proceso de movilidad cultural con respecto a los padres.

Guzmán (2001) en su tesis doctoral se interesa en la dimensión subjetiva del trabajo estudiantil. El objeto de la investigación es el análisis de la situación de los estudiantes que trabajan y el sentido que le confieren a su propio trabajo. La autora se sitúa al interior de las corrientes interpretativas y utiliza como herramienta la entrevista a profundidad. Delimita la investi-

gación a un grupo de 40 jóvenes inscritos en los últimos semestres de cuatro carreras de la UNAM : cirugía dental, economía, ciencias físicas e historia. Guzmán distingue tres campos de sentido del trabajo:

- 1) por *necesidad*, cuando los estudiantes trabajan para obtener un ingreso, sea para asegurar su subsistencia o para financiar sus estudios;
- 2) como *aprendizaje y experiencia profesional* cuando el trabajo se concibe como un medio complementario para aprender o formarse profesionalmente; y
- 3) por razones de tipo *personal* cuando los estudiantes trabajan para obtener un ingreso de utilidad inmediata, para conquistar su independencia, para escapar del aburrimiento o por compromiso moral hacia la familia.

También se analiza la relación entre el sentido del trabajo y la experiencia estudiantil, esto es las vivencias, las valoraciones del empleo, la identidad de estos jóvenes, sus proyectos académicos y laborales, así como las estrategias que utilizan para trabajar y estudiar. La autora concluye que el empleo cumple con una función importante de formación para la entrada al mercado laboral; en el plano económico y material, como apoyo para terminar la carrera y como una fuente de experiencias a nivel personal.

Interesada también en la dimensión subjetiva y desde un enfoque interpretativo, **Cataldo (1995)** analiza el proceso de constitución de la identidad de los estudiantes de bachillerato en una colonia popular y encuentra que el núcleo articulador de la identidad de los alumnos está constituido por su vinculación con trabajo y la escuela. El trabajo es vivido por ellos con naturalidad y lo asumen como un sustento económico, sus actividades laborales se inscriben en el mercado de trabajo informal y son esporádicas.

Como podemos observar las investigaciones en torno a la formación profesional y a los vínculos con el mercado de trabajo tienen la particularidad de analizar estas dimensiones desde el espacio educativo y a partir de la condición de estudiantes. Esta particularidad ofrece una visión distinta y complementaria a los estudios de egresados que se circunscriben al desempeño laboral, a la experiencia y a las trayectorias en el mercado de trabajo. No es casual que estas investigaciones aborden sobre todo a los estudiantes que se encuentran en la última fase de la carrera, ya que por su cercanía a la entrada al mercado de trabajo, muchos de ellos se encuentran muy sensibilizados e informados en torno a la situación laboral.

Vale la pena destacar que estas investigaciones abordan, sobre todo, el nivel subjetivo y dan prioridad a lo que piensan, imaginan y perciben los

estudiantes, así como se perfila un interés por conocer sus procesos identitarios en relación con su formación. De acuerdo con la delimitación de estos objetivos, se puede comprender el predominio de los enfoques de tipo cualitativo y la utilidad del concepto de representaciones sociales para acercarse a este fenómeno. Por tratarse de un tema relacionado con el empleo y la situación económica del país, encontramos un esfuerzo por parte de los investigadores de ubicar sus estudios dentro de un contexto y en el marco de las especificidades formativas y laborales de cada una de las carreras que analizan.

No podemos soslayar el panorama de preocupación y angustia que ofrecen estos jóvenes en relación con el mercado de trabajo, pero sobre todo con su futuro, con sus proyectos, aspiraciones y expectativas.

El trabajo estudiantil aparece como un tema emergente de esta década, no porque se trate de un fenómeno nuevo, sino que no se había estudiado como un objeto en sí mismo. Observamos dos maneras diferentes de abordar el problema, desde una perspectiva estadística y otra interpretativa, cada una da cuenta de dimensiones diferentes del fenómeno, pero ambas rompen con las ideas preconcebidas sobre el trabajo estudiantil y muestran un campo fértil para continuar investigando.

CAPÍTULO 7

INTERESES Y PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES

Terry Carol Sptizer¹

A lo largo de los capítulos previos abordamos investigaciones que dan cuenta de los alumnos en muy diversos aspectos, pero casi siempre en relación con su situación como estudiantes, es decir, respecto de sus intereses vinculados con la escuela, su desempeño escolar, sus formas de valorar la escolaridad, sus elecciones de formación educativa, etcétera. En el presente capítulo hemos agrupado los trabajos bajo la temática de “intereses y problemas de los estudiantes”, cuyo interés se centra en analizar su formación como personas, sus valores, su sexualidad, sus posturas políticas, sus inquietudes en torno a las drogas, etcétera.

En el estado de conocimiento anterior no se consideraron estudios de este tipo, quizá porque no están centrados de manera directa en la cuestión de lo escolar, pero creemos que es necesario recuperarlos porque también permiten conocer a los alumnos en distintas facetas de su existencia como individuos. Como temáticas individuales, los procesos psicológicos, la sexualidad, los valores, las adicciones, han sido analizados de manera amplia con distintas poblaciones, lo que se refleja en tesis de grado, artículos en revistas y ponencias en congresos. En nuestro caso sólo rescataremos algunos ejemplos de investigaciones realizadas con alumnos, pero no desconocemos la producción existente al respecto.

¹ Este capítulo fue revisado, corregido y completado por Claudia L. Saucedo Ramos.

Las categorías que organizamos para dar cuenta de los estudios sobre los intereses y problemas de los alumnos son: procesos psicológicos de los estudiantes, salud y adicciones, sexualidad, valores y posturas políticas.

En la primera categoría consideramos investigaciones enfocadas al análisis de procesos y aspectos psicológicos como la autoestima, la asertividad, la depresión y la creatividad en los alumnos. Creemos importante abordar los aspectos psicosociales y afectivos y su expresión en la vida cotidiana de la escuela porque en esa relación se constituyen muchos de los problemas que afectan el rendimiento escolar, las relaciones entre maestro-alumnos y los procesos mismos de socialización.

La categoría de salud y adicciones nos permitió agrupar estudios enfocados al análisis de prácticas de riesgo que los alumnos pueden tener, como el consumo de drogas –legales e ilegales– accidentes y conductas violentas. También se consideran estilos de vida y alimentación. En otro estado de conocimiento, coordinado por Furlan (2003), se analizan con detalle los temas de indisciplina y violencia en centros escolares, así como el consumo de drogas. Nosotros sólo recuperamos algunos datos y reflexiones para insistir en cómo los alumnos son partícipes, a la vez que afectados, por este tipo de problemáticas.

En el tema de la sexualidad reseñamos algunos estudios que analizan estas prácticas de los alumnos de nivel medio superior y universitario. Es un tema que puede ser abordado en cualquier tipo de población pero que, al tratarse de alumnos, despierta un mayor interés pues podemos preguntarnos sobre la relación entre la escolaridad, su experiencia como estudiantes y sus prácticas sexuales.

Sobre la categoría de valores diremos que fue abordada de manera amplia en los distintos capítulos que componen el estado de conocimiento coordinado por Maggi *et al.* (2003) titulado “Educación, valores y derechos humanos”. No es nuestra intención traslapar los objetivos de análisis ni obviar los resultados ya obtenidos en dicho estado de conocimiento. Simplemente, tomamos en cuenta la categoría de valores para ofrecer un breve panorama de cómo los alumnos se expresan en esa temática. Para ello, reseñamos algunos estudios sobre juicio y desarrollo moral así como actitudes y valores que se enfocan específicamente a los alumnos de diversos niveles educativos.

Por último, en la categoría de posturas políticas agrupamos investigaciones que analizan la participación de los alumnos en actividades políticas, sus representaciones sociales sobre la democracia, sus producciones escritas en este terreno, etcétera. Cabe aclarar que no se incluyeron estudios sobre movimientos estudiantiles ya que este tema fue considerado en el de

“Actores de la educación”, al igual que los sindicatos, las organizaciones de padres de familia y los organismos internacionales.

La mayoría de los estudios que a continuación reseñamos se caracterizan por tener distintos enfoques teóricos, dependiendo del campo disciplinario en el que se inserten, pero en lo metodológico advertimos que, en general, son investigaciones de corte cuantitativo donde las encuestas, los cuestionarios, los test, las escalas y el tratamiento estadístico de los datos es predominante. Por otro lado, podrá notarse que hemos detectado sólo estudios que analizan poblaciones de adolescentes y jóvenes, desde secundaria hasta universidad. A la escasa producción con niños de primaria y preescolar, que ya hemos notado en los capítulos previos, se le suma el hecho de que los temas abordados en el presente capítulo parecen corresponder más con procesos y problemáticas propias de la etapa de adolescencia y juventud.

El subcampo de “Intereses y problemas de los estudiantes” se encuentra conformado por 46 productos de investigación, es decir, 22% del total de los realizados con alumnos. De estos 46 trabajos, 11% corresponde a secundaria, 31% a nivel medio superior y 31% al superior. Veremos cómo las categorías de adolescencia y juventud permean la mayor parte de las investigaciones que reseñamos. En cuanto al enfoque teórico-metodológico, hay que destacar que la mayoría de los estudios (84%) se realizaron con métodos cuantitativos, donde la psicología (69.6%) y la pedagogía (26.1%) fueron las principales disciplinas desde las que se produjeron. Por otro lado, fue interesante detectar que 76% de los trabajos no toman a los estudiantes como objeto analítico central, sino como sujetos periféricos, donde los ejes principales de indagación son temas y problemáticas diversos (sexualidad, autoestima, adicciones, etcétera). La investigación en este subcampo se ha promovido sobre todo en la publicación de artículos en revistas científicas (69.9%) y en tesis de maestría (10.9%). La revisión bibliográfica que realizamos en cuanto a este subcampo no aborda la amplia producción que los investigadores realizan en este terreno, pero sólo tomamos ejemplos de estudios que den idea de cómo los alumnos son considerados como población para discutir distintos temas y problemáticas que son parte de los adolescentes y jóvenes en nuestro país.

PROCESOS PSICOLÓGICOS EN ESTUDIANTES

Dentro de esta categoría ubicamos estudios que han sido realizados sobre todo dentro del campo disciplinario de la psicología. Las investigaciones

sobre personalidad, autoestima, *locus* de control, depresión, entre otros, requerirían por sí mismas la elaboración de un estado de conocimiento ya que la producción al respecto es amplia. En nuestro caso identificamos algunos ejemplos de estudios realizados con alumnos donde se intenta, o es posible, deducir una vinculación de los resultados con el plano de lo escolar. También es importante destacar que varios de autores están interesados en validar y ajustar test y escalas elaborados en otros países para jóvenes mexicanos. Los estudiantes son una población de fácil acceso para ello. En ese sentido, los enfoques son de tipo cuantitativo y con un gran interés por producir un conocimiento científico alrededor de categorías como adolescencia y juventud.

En el capítulo sobre posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento consideramos varios estudios que vinculan el análisis de procesos psicológicos como la autoestima y el *locus* de control con el aprovechamiento escolar (**Esquivel y Pinto, 1993 a y b; Bonilla y otros, 1994 y López Lugo, 1994 y 1996**). No mencionaremos de nuevo la información comentada en ese apartado, pero sí nos detendremos un poco más sobre qué implica trabajar con estos aspectos. Para los autores queda claro que, si se quiere operar cambios en los diseños educativos, es necesario atender la dimensión psicológica de los estudiantes; así, por ejemplo, es importante entender sus explicaciones sobre sus capacidades de controlar o no su desempeño escolar, entender cómo son sus estados anímicos en relación con su situación de estudiantes y qué tanto se encuentran en posibilidades de riesgo como potenciales consumidores de drogas, tendencias depresivas, desmotivación hacia lo escolar, etcétera.

En ese tenor, **González y otros (1997)** realizaron una investigación de corte psicosocial para evaluar la relación entre autoestima, *locus* de control e impulsividad en adolescentes. Aplicaron pruebas de personalidad y escalas para evaluar estresores cotidianos y familiares en adolescentes de secundaria. La muestra estuvo compuesta por 423 estudiantes de secundaria. El análisis de los resultados fue de tipo estadístico y se señala la importancia de poner en juego aproximaciones de tipo terapéutico y preventivas en las escuelas.

Por su parte, **Gómez (1995)** abordó la problemática de la autoestima con una muestra que incluía estudiantes desde nivel secundaria a posgrado y de danza clásica, a través del análisis de patrones de distribución del índice de masa y de la imagen corporales. En tanto estudio explorativo y comparativo para detectar desordenes alimenticios en poblaciones estudiantiles, se le podría ubicar tanto en el área de la psicología como de la salud. La muestra seleccionada se encontraba en tratamiento para el con-

trol de peso. Las conclusiones de los cuatro grupos observados fueron que en los estudiantes de danza existe una mayor distorsión de la imagen corporal de modo que, a menor peso, mayor distorsión de ésta. Este trabajo es un ejemplo de cómo la autoestima está vinculada con la imagen corporal y al hecho de que ser estudiante de una carrera como danza demanda una expresión distinta de estados afectivos en torno al cuerpo.

Dentro del campo de la autoestima, encontramos la investigación de **Durand (2002)**, a la que también hicimos referencia en el capítulo anterior, y donde el autor incluye la autoestima como una dimensión importante de la formación cívica. Este estudio se basó en una encuesta aplicada en 1998 y 2000 a una muestra de estudiantes de distintos planteles de la UNAM. El análisis se basó en los resultados obtenidos a partir de las escalas Lickert y Gutman. El autor muestra que la autoestima se relaciona con el bajo rendimiento escolar e influye en la estabilidad emocional, en el autocuidado y en la falta de participación política. Asimismo, sostiene que las variaciones de la autoestima no son causadas principalmente por problemas de salud o por el nivel socioeconómico sino que, más bien, responden significativamente a las diferencias entre los planteles en donde estudian los alumnos. Con ello, Durand (2002) prueba que las características de la escuela influyen en la autoestima y que las diferencias tienen consecuencias favorables o desfavorables, y detecta un problema general de baja autoestima en los estudiantes, que se acentúa en los planteles del bachillerato, no tanto en los universitarios.

Otra investigación que también toma en cuenta estados afectivos es la de **Ramírez y Calderón (1997)** quienes abordaron el tema de la depresión en estudiantes de nivel superior pertenecientes a la Universidad de las Américas. El objetivo central del trabajo fue validar un instrumento para detectar alumnos con síntomas de esta enfermedad. Para ello, se estudió la relación entre eventos placenteros (EP) y desagradables (ED) a partir de un modelo analítico en torno a la depresión. Fueron seleccionados 196 jóvenes de manera aleatoria y se les aplicó un cuestionario de actividades relacionadas con la depresión en sus dos formas: EP y ED. Los resultados indican que las escalas elaboradas para evaluar la selección de estos eventos permitieron identificar alumnos con índices altos o bajos de depresión.

Navarrete (1999) analizó dimensiones psicoafectivas que, al encontrarse alteradas, presentaban un problema para los estudiantes. Dichas dimensiones son las de personalidad, inteligencia y ansiedad, mismas que fueron evaluadas con alumnos del primer año de programas de maestría en educación superior. Las escuelas en las que se realizó el estudio fueron la Normal de Atlacomulco (ENA) y la Normal Superior del Estado de México

(ENSEM). A la muestra seleccionada se le aplicó un inventario de personalidad, escalas para medir la inteligencia y la ansiedad y un test de habilidades mentales. En los resultados se encontraron mayores niveles de ansiedad entre los alumnos de la ENA. En cuanto a inteligencia no se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de ambas escuelas, y se advirtió que en el área de comprensión verbal había un rendimiento pobre en ambos grupos. El autor señala que los de la ENA pueden tener un bajo rendimiento escolar como resultado de la ansiedad que reportan y que sería necesario realizar un diagnóstico institucional amplio que analice las necesidades y características tanto del entorno escolar como de los propios alumnos.

La depresión y la ansiedad pueden ser tomadas como estados psicoafectivos que afectan el desempeño de los estudiantes de modo general, pero también hay habilidades específicas que están siendo evaluadas por los investigadores y que podrían permitir entender el desempeño escolar. Por ejemplo, **Flores y Díaz Loving (1995)** sondearon la cuestión de la asertividad en el nivel superior con una muestra de 439 estudiantes, agrupados por género, edad y escolaridad. El objetivo fue determinar la validez y confiabilidad de una escala multidimensional de asertividad. Los resultados obtenidos en el análisis factorial de componentes principales señalan que la asertividad está compuesta por las siguientes dimensiones: asertividad indirecta, no asertividad en el área afectiva, asertividad en situaciones cotidianas, y en el área escolar. Los hallazgos demuestran la importancia del contexto sociocultural en la estructura del constructo y en la elaboración de inventarios de personalidad con una perspectiva etnopsicológica.

Otra de las habilidades o características de los alumnos que es tomada en cuenta en el terreno de lo psicológico es la creatividad. En su caso, **Duarte (1997)** realizó un estudio comparativo entre estudiantes de las universidades Autónoma de Yucatán y del Mayab, para ello se centró en la creatividad gráfica definiéndola como: “la capacidad de plasmar mediante dibujos una gran variedad de objetos, ideas y conceptos”. Según el autor, hay dos tipos de carreras universitarias, las que son creativas y las que no lo son. Las que tienen alto nivel de creatividad son aquellas cuyos perfiles profesionales estimulan al estudiante a realizar actividades de inventiva, solución de problemas prácticos y estructuración de programas y eventos; mientras que las carreras con menor nivel de creatividad son aquellas donde los perfiles profesionales están regidos por la teoría, la precisión en las operaciones y la normatividad de sus acciones.

En esta investigación, 572 estudiantes universitarios utilizaron una “hoja estímulo carta” que fue diseñada tomando en cuenta dos principios de la teoría Gestalt: la ley de cierre y la de la buena continuidad. A los

alumnos se les pidió que realizaran un dibujo en dicho instrumento, que se calificaron de acuerdo con indicadores como fluidez, flexibilidad y originalidad. En los resultados el autor observó un decremento de la creatividad de los alumnos que se encontraban en los semestres terminales, a excepción de la carrera de arquitectura. No se observaron diferencias entre ambas universidades ni entre licenciaturas, lo que hace concluir a Duarte que, conforme avanza el nivel académico, los programas educativos van perdiendo su flexibilidad y dejan de promover una actividad más participativa y creativa.

A partir de los resultados encontrados con alumnos universitarios, Duarte se preguntó si la disminución en las exigencias de creatividad ocurre desde niveles previos, por lo cual realizó otro estudio (**Duarte y Fernández, 1997**), pero con alumnos de primaria (124), secundaria (144) y preparatoria (63). Se aplicó el mismo instrumento y se mantuvieron las hipótesis de que este nivel disminuye con la edad y que los programas académicos también influyen en ello. En los resultados se encontró que la creatividad aumentaba en los grupos de alumnos cuyas edades estaban entre los 13 y 20 años. Este hecho puede estar relacionado con la etapa de la adolescencia, donde el individuo experimenta cambios, inquietudes, búsquedas, formas de aceptación, etcétera. Por otro lado, se identificó una tendencia al decremento de la creatividad conforme los alumnos avanzan en los niveles académicos, lo que corroboró la idea de que los programas educativos no consideran el fomento a la creatividad en forma sistemática.

Los procesos psicológicos de los alumnos son un campo de indagación de gran interés para los profesionales de la psicología. Es cierto que el interés principal de los autores es probar teorías o entender el desarrollo psicoafectivo de los adolescentes; sin embargo, sus aportaciones permiten reflexionar sobre las vivencias, problemas y habilidades de los estudiantes en ese terreno y pensar en posibles formas de intervención en los planteles. Habrá que preguntarse, por otro lado, qué tanto el funcionamiento de las escuelas ofrece condiciones para que los alumnos desarrollen habilidades o tengan la capacidad de enfrentar sus problemáticas psicológicas, o qué tanto dichas problemáticas son resultado de las vivencias en la escuela.

SALUD Y ADICCIONES

Este tema es motivo de preocupación para el sector salud en nuestro país respecto de la población en general y en particular para adolescentes y jóvenes, escolarizados o no. Ya mencionamos que Furlan (2003) abordó de

manera amplia la situación de los jóvenes ante las drogas y destacó que mucha de la investigación que se realiza al respecto es a través de encuestas financiadas por el sector salud. Aquí volvemos de nuevo con el tema para considerar cómo en el caso específico de los estudiantes se ve afectada su salud y, por ende, su desempeño académico, su estabilidad como personas, etcétera. Es decir, no abordamos los temas en general sino en lo que concierne a la condición de los alumnos.

El **Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2000)** llevó a cabo una encuesta para evaluar estilos de vida y factores de riesgo en estudiantes de nivel medio superior y superior. Se aplicó a más de 30 mil estudiantes de 15 a 24 años de edad. Las variables consideradas fueron: seguridad personal, valoración de sí mismo, preocupación por la salud y por el medio ambiente, sexualidad, consumo de sustancias, relaciones interpersonales, nutrición, descanso, ejercicio, entretenimiento, estructura familiar y transportación.

El concepto de “estilos de vida” se manejó como el conjunto de normas, expectativas, formas y modos de vida de las personas según su sistema cultural, social y político expresado en un conjunto de actividades cotidianas y patrones de conducta particulares de grupos o clases sociales. En términos metodológicos, la técnica de generar indicadores de salud permite segmentar en variables que describen el contexto sociocultural, donde los estudiantes desarrollan sus patrones conductuales de riesgo. Hacer visible el contexto permite identificar grupos vulnerables y diseñar estrategias de intervención.

En este tenor, en la investigación del IPN también se consideran los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995, cit. en IPN, 2000:6) respecto de conductas de riesgo en los jóvenes, como violencia, consumo de drogas y prácticas sexuales. De acuerdo con ello, se mencionan las principales causas de muerte entre jóvenes de 15 a 24 años de edad, donde destacan los accidentes, los homicidios y el suicidio. Los datos sugieren que estas conductas son más comunes en los adolescentes con carencias emocionales en la infancia y de una clase social desprotegida. También se reporta que el número de muertes provocadas por suicidios y homicidios se ha incrementado 28% en los últimos 14 años y que 85% del total de quienes se suicidan son hombres. Asimismo, un dato significativo es que 40% de las muertes violentas (accidentes, suicidios y homicidios) están relacionadas con el consumo de alcohol.

La encuesta del IPN se aplicó con alumnos de 16 planteles del sistema CECyT y en 24 de universidades públicas. Algunos de los resultados relativos a la salud y las adicciones indican que los estilos de vida varían de acuerdo con las clases sociales. Los alumnos reportaron tener una dieta

inadecuada a pesar de que las familias gastan 60% de sus ingresos en alimentos. Por otro lado, 3% de las mujeres y .56% de los hombres reportaron hostigamiento sexual en diferentes escenarios. También se encontró que 51% de los hombres y 40% de las mujeres dijeron sentirse bien con su cuerpo y su salud, mientras que en el área de autoestima se identificó que 92% de las mujeres y 81% de los hombres dijeron tener la capacidad de poner límites a sus amigos y autoafirmarse.

En el estudio del IPN aparece el dato de que los hombres, más que las mujeres, demostraron interés en hacer deporte, pero ellas manifestaron mayor gusto que los varones por las actividades culturales. Desafortunadamente, en el análisis relacional de los datos socioeconómicos se apreció que los niveles de ingreso familiar permitían poco acceso a la diversión y al descanso.

De acuerdo con la OMS (1995, cit. en IPN, 2000), el consumo de sustancias es uno de los principales factores de riesgo que contribuyen a los accidentes, homicidios y violencia entre los jóvenes. El Consejo Nacional contra las Adicciones (1999, cit. en IPN, 2000:40 y 41) reporta que 17% de los jóvenes entre 12 y 18 años consumen alcohol. Aunque los datos del estudio del IPN indican que 15% de los hombres y 6% de las mujeres lo ingieren semanalmente; en cuanto a drogas ilegales las omisiones fueron más significativas que las respuestas; 7% de los hombres y 8% de las mujeres no contestaron sobre el consumo de cocaína y mariguana.

Otra investigación que se basa en información de encuestas aplicadas a universos muy amplios fue la de Pantoja (1995), quien trabajó con los resultados obtenidos en el concurso de selección para ingresar al nivel medio superior de la UNAM. En este estudio se menciona que esta población, donde los alumnos tienen 15 años de edad, se encuentra en proceso de maduración física y emocional, por lo que puede ser una edad de riesgo por la experimentación que los y las adolescentes buscan en el terreno de la salud, las adicciones y las prácticas sexuales. El informe rescató datos respecto de las aficiones de los alumnos, sus lecturas, sus valores, sus hábitos de estudios, su empleo del tiempo libre, etcétera, y se señaló que dichos datos deberían ser tomados en cuenta para adecuar las políticas de bienestar a estos destinatarios de la educación.

Por otro lado, **Pantoja (1995)** también mencionó que los estudios epidemiológicos mundiales y nacionales señalan el alto riesgo de este grupo de edad de contraer adicciones o sida. El sida es la tercera causa de muerte entre jóvenes de nuestro país, después de los accidentes y la violencia. Un alto porcentaje de estudiantes tuvo sus primeras experiencias sexuales sin precauciones, con los consecuentes peligros de contagio de

enfermedades, así como de embarazos no deseados. Hay una alta correlación entre estos grupos de edad y la adicción al alcohol, a las drogas y al tabaco, con el consecuente deterioro de la salud y los problemas sociales y escolares que esto implica. El autor considera que una política de bienestar debiera afrontar el problema por la vía de incrementar los servicios y la eficiencia de los mismos en el área de psicopedagogía y orientación.

Otra encuesta que aborda la misma problemática es la de **López Lugo (1994)**, quien abordó la relación entre el consumo de drogas y la percepción que los alumnos tenían del rendimiento académico. La muestra fue de 61 mil 779 estudiantes de secundaria y bachillerato a nivel nacional y con la encuesta se buscó medir cuatro aspectos: la autopercepción del nivel de rendimiento, la deserción o interrupción escolar, el tiempo dedicado al estudio, las dificultades académicas y los hábitos de estudio. Para evaluar el consumo de drogas se incluyó en el cuestionario una clasificación basada en el número de veces que se había utilizado cualquier droga. Entre los resultados se identificó que la deserción escolar, el no estudiar o no trabajar, el tener pocos o malos hábitos de estudio y el estudiar poco tiempo funcionaban como factores de riesgo, tanto para consumir drogas, como para percibir el rendimiento académico como poco satisfactorio.

Con el propósito de describir los patrones de uso y abuso de sustancias en estudiantes de una escuela técnica, **Victorio (2001)** aplicó un cuestionario a una muestra de 897 jóvenes cuya edad estaba en un rango de 14 a 21 años. Los datos arrojados sobre el consumo, el patrón de uso y el abuso de sustancias en los últimos 12 meses revelaron que el uso de sustancias se limitaba principalmente al alcohol y al tabaco. También se identificó que las mujeres utilizan drogas, pero con menor frecuencia que los hombres.

De igual manera, sobre este tema, **Rojas (1995)** tomó como base la Encuesta Nacional Sobre Adicciones de 1991 y se enfocó a muestras representativas de estudiantes de nivel medio superior de los 32 estados de la república. Los resultados mostraron que la sustancia con mayor frecuencia de consumo era el alcohol, con cifras estadísticamente significativas en las entidades de Baja California, Chihuahua, Jalisco y el Distrito Federal. Parece que el porcentaje más elevado de uso se encontró en la población de 16 años y, además, alrededor de la mitad de los estudiantes mencionaron tener amigos que tomaban alcohol y más de una tercera parte lo ingiere una vez por semana.

De manera similar, **Berenzon y otros (1996a)** sondearon los patrones de consumo en estudiantes del Distrito Federal. Los resultados indicaron que el consumo de tabaco y alcohol eran los problemas más importantes y se observaron diferencias entre las delegaciones: Cuauhtémoc y Coyoacán

con un índice mayor en alcohol, marihuana y cocaína; Atzacapotzalco en sustancias inhalantes, “crack”, marihuana y alcohol; Benito Juárez en tabaco, alcohol y “crack”; Iztacalco en cocaína y Cuajimalpa en “crack” y alucinógenos.

En otro artículo **Berenzon y otros (1996b)** también analizaron los factores que favorecían o limitaban la experimentación y uso frecuente de las drogas. Los resultados sugieren las siguientes ecuaciones: mientras mayor es el consumo, menor es el grado de peligrosidad que perciben los estudiantes ante el uso de diversas sustancias y, entre más elevado, se observa una mayor tolerancia hacia el consumo por parte de compañeros y amigos. Los autores constatan que este patrón de uso es similar entre los estudiantes de toda la república. Tales apreciaciones señalan la importancia que tienen las normas sociales en la conducta de consumo, su ocurrencia relacionada con la disponibilidad de las drogas, el grado de peligrosidad que se le adjudica a las mismas y el uso entre familiares y amigos.

Por otro lado, **Díaz Cisneros y otros (2000)** tuvieron como objeto de estudio el tabaquismo en estudiantes adolescentes. Aunque como epidemia afecta a todos, los adolescentes representan el sector de la población donde más se ha incrementado esta adicción. En un estudio de la Universidad de Guanajuato con alumnos de nivel medio superior en escuelas públicas y privadas, y con una edad promedio de 14.8 años, se observó que 10% de los estudiantes fumaban, desglosado en 74% hombres y 26% mujeres.

Como podemos observar, las investigaciones sobre salud y adicciones se realizan en poblaciones de estudiantes, aunque estas problemáticas no son exclusivas de ellos. Las voces de alarma sobre los datos encontrados y las recomendaciones en torno a propuestas de intervención destacan en este tipo de estudios. Creemos que hacen falta investigaciones para indagar las prácticas sobre la salud y las adicciones que los jóvenes tienen en los propios centros escolares. Sabemos que hay procesos culturales y de socialización de pares que toman contenido en el contexto escolar y hay que analizar cómo se orientan hacia prácticas que atentan contra la salud de los estudiantes, por ejemplo a través del consumo de drogas legales e ilegales.

SEXUALIDAD

La sexualidad es otra de las áreas que por mucho tiempo ha ocupado un lugar de atención en políticas de salud pública y en instituciones escolares. Si en el pasado era preocupante encontrar datos sobre embarazos tempranos y de contagio de enfermedades venéreas, en la actualidad la

alerta es mayor dado que entre la población joven ha habido un incremento en la transmisión del VIH. La investigación en este campo continúa siendo necesaria para conocer las continuidades y cambios que se generan en las prácticas sexuales de los jóvenes y pensar, por consiguiente, en estrategias de intervención. Los estudios sobre el comportamiento sexual de los adolescentes y los jóvenes tampoco son nuevos y, de hecho, disciplinas como la psicología tienen una amplia tradición de investigación en ese terreno.

En la **Encuesta Nacional de Juventud (2000)** se abordó este tema y se encontró que los jóvenes tienen temor y desconfianza para hablar de esta área de sus vidas, de modo que muy pocos reconocen haber tenido relaciones sexuales lo que es contradictorio con datos que se obtienen por índices de embarazos o contagios de enfermedades. Hay temas respecto de los que los y las jóvenes son más abiertos, por ejemplo el noviazgo, conocimientos sobre métodos anticonceptivos y de protección contra enfermedades de transmisión sexual. Así, 84.5% de los jóvenes reportó haber tenido un noviazgo antes de los 20 años; la mayoría dijo tener conocimiento sobre los métodos anticonceptivos y 54.8% de los sexualmente activos dijeron usarlos.

Otros investigadores también se interesan por analizar los conocimientos en torno a la sexualidad y se circunscriben a poblaciones específicamente de alumnos. Por ejemplo, en el estudio de **Ramírez e Ibáñez (1999)** el propósito fue identificar la relación entre el nivel educativo y el género con la cantidad de información sexual que poseía un grupo de jóvenes con diferente grado de escolaridad. Para ello, se aplicó un cuestionario con reactivos múltiples a 300 alumnos de secundaria y preparatoria seleccionados en forma no aleatoria. Los resultados indicaron que no había diferencias significativas por género en cuanto al nivel de conocimientos; sin embargo, sí hubo una relación entre el nivel académico y los conocimientos adquiridos, de modo que los alumnos de secundaria reportaron tener un nivel de conocimientos menor en contraste con los de preparatoria. Se sugiere tomar en cuenta estos datos para el diseño de programas de intervención con adolescentes de menor edad quienes también tienen acceso a prácticas sexuales.

Vidales (1993) presenta los resultados de una encuesta realizada con el fin de contar con un diagnóstico para modificar el programa de educación sexual vigente en secundarias. Dicha encuesta se aplicó a una muestra estratificada de escuelas secundarias estatales, urbanas y rurales, de Nuevo León. Los resultados muestran 35 casos de alumnas embarazadas entre 1987 y 1989, asimismo se detectaron 92 matrimonios, sospecha de 74 casos

de estudiantes que mantienen relaciones sexuales y 46 de conductas homo-sexuales. Cabe mencionar, que los casos mencionados no representan ni siquiera 1% de la población total por lo que el autor afirma que la escuela se encuentra exenta, en términos generales, de problemas derivados de situaciones asociadas con la sexualidad.

Burgos (1998a), por su parte, comparó estudiantes de preparatoria de los medio rural y urbano, en el estado de Yucatán, para conocer la edad en la que iniciaban su vida sexual, así como otros aspectos relacionados con el desarrollo sexual. Se buscó que el estudio realizado, desde una línea de indagación para la orientación educativa, fuera útil para un programa de educación sexual. En el procedimiento se aplicó un cuestionario a 292 estudiantes de dos preparatorias estatales, una urbana y una rural. Se encontró que los de la área rural iniciaban sus relaciones sexuales a más temprana edad que los de la urbana, y que dentro de la zona rural las mujeres tendían a iniciarlas a una edad menor que los hombres.

En otra investigación, **Burgos (1998b)** tuvo por objetivo conocer las causas que exponen los adolescentes para iniciar relaciones sexuales y determinar también los factores que inhiben o facilitan las relaciones sexuales. Como muestra eligió a 460 estudiantes de preparatorias públicas en Mérida y utilizó un cuestionario donde se exploraron aspectos como: información sobre sexualidad, edad y razones para iniciar las relaciones sexuales, expresiones de afecto en sus familias y uso de métodos anticonceptivos. En los resultados se observó que 90% de las mujeres y 100% de los hombres dijeron tener conocimientos sobre educación sexual, siendo los maestros y los padres las principales fuentes de información. Del total de encuestados, 20% manifestó haber iniciado relaciones sexuales, las mujeres entre los 18 y 20 años y los hombres antes de los 18; ellas dijeron que las iniciaron por amor, mientras que los hombres por curiosidad.

Otro estudio más sobre esta temática fue el de **Ramírez (1997)**, quien realizó una investigación en Ciudad Obregón, Sonora por medio de una encuesta aplicada a 835 estudiantes de diferentes carreras del Instituto Tecnológico de la entidad. Se utilizó un instrumento de medición integrado por tres secciones que evaluaron tanto el conocimiento sobre sexualidad como las conductas sexuales en forma intermitente. Los resultados indicaron que la media de la población tenía pocos e insuficientes conocimientos en la materia para llevar una vida sexual activa y responsable. Además, los datos señalaron que un gran porcentaje de los estudiantes requerían información sobre la sexualidad.

De manera similar, **Martínez (2000)** se planteó por objetivo conocer la relación entre autoestima y el grado de protección sexual que tenían es-

tudiantes universitarios de la ciudad de Acapulco, Guerrero. Para ello utilizó un test que aplicó a 154 estudiantes universitarios de ambos sexos entre 18 y 27 años, solteros y heterosexuales. Los resultados señalaron que 45% de la muestra reportó protegerse, mientras que 55% restante manifestó no hacerlo, por lo cual corrían cierto riesgo en sus prácticas sexuales. Los datos sugieren que los hombres tienen una mejor autoestima que las mujeres y que tienden a protegerse más, aunque ambos sexos reportan en un porcentaje alto “siempre protegerse”. Asimismo, se encontró una correlación positiva entre la edad y lo que la autora llama “la protección coital”, de modo que a mayor edad, mayor protección sexual.

Lozano (1995), por su parte, analizó las opiniones sobre la sexualidad manejadas en una población femenina de estudiantes de bachillerato de 17 a 19 años. Se aplicó un cuestionario con los siguientes temas: características que se adjudican a las mujeres, características de los hombres, relaciones coitales, menarca y menstruación, maternidad, relación con padres, cuerpo, placer e información sobre sexualidad. En el estudio participaron 498 adolescentes de diferentes instituciones educativas de nivel medio superior del Distrito Federal. Respecto de los resultados principales, la autora señala que se confirma la importancia de la relación entre las madres y las hijas adolescentes. Siendo la madre una de las principales fuentes de información en torno a la sexualidad, es preocupante que no tenga una participación clara para discutir cuestiones de sexualidad con la hija. Por otro lado, las chicas reportaron que separaban de manera muy clara las relaciones sexuales y la maternidad, lo cual las conducía al ejercicio de la sexualidad por placer.

Al vincular el tema de la sexualidad con el consumo de drogas, **Ramos y otros (1998)** realizó su investigación con el objeto de determinar la prevalencia de abuso sexual en estudiantes de secundaria y preparatoria con edad promedio de 14.4 años, así como su relación con el consumo de drogas. Los datos corresponden a la Encuesta Nacional de Uso de Drogas en la Comunidad Escolar (1991) en la que exploraron tanto la perspectiva de las víctimas como la del agresor. No se encontraron diferencias significativas entre sexos. El porcentaje de agresores fue de 2.5% y los adolescentes varones reportaron haber tenido actos de coerción sexual hacia otras personas en una proporción significativamente mayor que las mujeres. Un hallazgo interesante es que tanto las víctimas como los agresores de ambos sexos, reportaron un consumo de drogas mayor que los estudiantes sin estos antecedentes.

De acuerdo con las investigaciones reseñadas se advierte un gran interés por evaluar los conocimientos que tienen los y las adolescentes en torno

a la sexualidad y sobre las justificaciones que ofrecen para iniciar o no su vida sexual. Sabemos que éste es un campo de indagación donde no sólo importa conocer los aspectos cognitivos que se tienen, sino que también es necesario abordar las prácticas sociales y afectivas a través de las que las y los alumnos ponen en juego su sexualidad y qué aspectos de este proceso tienen lugar en los escenarios escolares.

VALORES

En el estado de conocimientos sobre educación, valores y derechos humanos, **Bertely (2003)** afirma que las obras filosóficas y conceptuales sobre la educación valoral y la formación sociomoral tienen un desarrollo teórico y conceptual sobresaliente. Ello se refleja en la gran producción de libros, tesis, ensayos y artículos que son reseñados en ese libro. En nuestro caso, ubicamos sólo algunos ejemplos de investigación que se realizan con alumnos para contextualizar el tema de los valores en esta población.

En nuestra revisión general, de entrada se advierte que hay muchos autores que reflexionan sobre la trasmisión de valores hacia los estudiantes en las escuelas. Se cuestionan el papel de la escuela, de los maestros o de las actividades académicas en el proceso de formación de valores en los alumnos y se ofrecen sugerencias al respecto. Un ejemplo de este tipo de material es el de **Delgado (1998)**, quien señala que los valores deseables en los estudiantes pueden ser confundidos con los deseos de los maestros. La autora considera que no es fácil juzgar cuáles serían esos valores si se les confunde con las características que los docentes prefieren y que piensan son necesarias para facilitar la tarea de enseñar. En ese tenor, la autora reflexiona sobre el concepto de *libertad* como uno de los principales valores y hace un llamado a los profesores a pensar en lo que los alumnos traen a la situación escolar para poder establecer una relación pedagógica.

En otra línea de indagación, hay autores interesados en analizar el desarrollo sociomoral de los alumnos, desde perspectivas teóricas ubicadas en la psicología. Por ejemplo, **Barba y Muñoz (1999)** se plantearon la pregunta: ¿qué nivel de desarrollo moral y de razonamiento moral de principios han alcanzado estudiantes de secundaria y bachillerato? La investigación la llevaron a cabo con mil 569 alumnos a los cuales se les aplicó una prueba sobre razonamiento moral así como el método de historias de vida. Los autores utilizaron también la clasificación de Kohlberg sobre el desarrollo moral, que incluye niveles y estadios; según ésta, los individuos atraviesan una sucesión de etapas que va desde la orientación hacia el casti-

go-obediencia hasta una moral del contrato social, en donde el individuo racional es consciente de los valores y los derechos.

Los resultados comparan las ejecuciones de estudiantes mexicanos con estadounidenses y se observó que los primeros no han desarrollado de manera adecuada la moralidad de principios teóricamente esperable. Por otro lado, no se encontraron diferencias en el desempeño entre estudiantes de distintos planteles escolares, aunque sí entre grados escolares porque los de menor edad no tienen todavía un desarrollo cognitivo y moral que, teóricamente, ya deberían haber alcanzado. Se plantea que estos datos deben ser tomados tanto para los procesos de enseñanza como para la propia investigación sobre el desarrollo moral de los alumnos.

En otro estudio de semejante corte, **Barba (2000)** presentó la visión de seis estudiantes de bachillerato con respecto a sus propias experiencias de desarrollo moral, con el afán de comprender los procesos y los contenidos básicos en la internalización de valores. Igual que en la investigación previa, se empleó una prueba de razonamiento moral, pero aplicada sólo a estudiantes de preparatoria. Los resultados señalan que las puntuaciones de los jóvenes variaban desde las más bajas hasta las más altas y sus historias mostraron una variedad de caminos en la construcción de la moralidad y en la internalización de valores. Uno de los hallazgos más significativos fue que los alumnos otorgaron una mayor importancia a la familia que a la escuela en la formación moral. Asimismo, se apreció que con edad y escolaridad semejantes, el razonamiento moral de principios es distinto, probablemente por la acción de otras variables personales y socioculturales.

Fuentes (2000) también analizó aspectos del desarrollo sociomoral en estudiantes de preparatoria, pero con una metodología distinta. La autora se preguntó cómo el ejercicio de poder en la escuela por parte de los maestros y del personal de orientación estaba relacionado con el logro escolar de los alumnos, y cómo las consecuencias de este vínculo tenían sus efectos en la posibilidad de que los educandos alcanzaran o no cierto desarrollo sociomoral. La autora retomó aportaciones teóricas de Michel Foucault para desplegar una mirada crítica sobre el funcionamiento escolar en aspectos como la vigilancia, los dispositivos de sanción, las jerarquías de poder, etcétera. Por otro lado, retomó elementos teóricos de Piaget e Inhelder sobre las etapas del desarrollo sociomoral de los niños y adolescentes para ubicar el nivel al que han podido llegar los alumnos de su muestra investigada.

Fuentes realizó su estudio en una preparatoria técnica pública (CETIS) del Distrito Federal. Realizó observaciones en el plantel, entrevistas a profundidad con alumnos y docentes y aplicó cuestionarios. Dentro de los

principales aspectos analizados por la autora estuvieron las normas de disciplina, uso de uniforme y arreglo personal de los estudiantes, uso de patios y zonas escolares, corrupción de maestros, relación entre profesores y alumnos en torno al desempeño escolar, entre otros. A lo largo de su análisis la autora sostiene que los mecanismos de vigilancia y sanción impuestos en la escuela limitan las capacidades de logro académico y de desarrollo sociomoral de los alumnos. Cuestiona también en qué medida la transmisión de valores de los profesores hacia los jóvenes se queda en un plano teórico, pero difícilmente se ejercita en los hechos. Respecto del logro escolar, la autora señala que los estudiantes se ubicaban en distintos niveles de desarrollo moral: los que buscan premios por su acción, los conformistas y los que buscan –la mayoría– mantener el principio de autoridad. Se dice que muy pocos alumnos alcanzan un nivel de desarrollo moral en donde manejen valores de respeto hacia sí mismos y la preocupación por vivir de acuerdo con los principios morales individuales de conciencia.

Una tercera línea de indagación sobre el tema de valores es la que desarrollan varios autores con estudiantes universitarios. Tal es el caso de **Gutiérrez (1993)** quien indagó sobre la adhesión a valores en alumnos de la unidad Santa Fe de la Universidad Iberoamericana, a partir de una metodología que privilegió el uso de cuestionarios y encuestas. Estos instrumentos también se aplicaron a profesores, que respondieron partiendo de su experiencia y visión. Asimismo, se entrevistó a dos grupos de líderes estudiantiles, uno afiliado a una organización formal y el otro de acción más autónoma. De los resultados se derivan recomendaciones que van en el sentido de que la universidad debería dejar de obsesionarse con la idea de ser la transmisora ideal y necesaria de los valores que suscribe. Los interesados consideran que los valores ya han sido transmitidos y es precisamente con ese material que la universidad debería de continuar su quehacer.

Herrera y otros (2001) construyeron un perfil de valores de los estudiantes de primer ingreso a la carrera de economía de la UNAM (generación 2001-2004), a través de un cuestionario que contenía los 35 valores más importantes en cuatro regiones del mundo, en el que se les preguntó cuáles son los valores actuales de México y cuáles serían en los próximos diez años. Este equipo encontró que el más importante en el momento actual es la familia, ya que 73.23% de los estudiantes lo ubicaron dentro de los cinco primeros lugares y en relación con el futuro ese valor mantuvo también el primer lugar; otros que fueron mencionados respecto del presente y el futuro fueron: educación, salud, libertad y desarrollo personal.

Paris y otros (1994), por su parte, examinaron el grado de heterogeneidad de los perfiles valorativos de estudiantes universitarios en diferentes

áreas de especialidad de las Facultades de Administración de Empresas y de Ciencias Sociales de la UNAM, con el objetivo de aportar elementos para la actividad de consejería u orientación vocacional. En el estudio participaron 212 jóvenes con edad promedio de 21 años, a los cuales se les aplicó el estudio de valores de Allport, Vernon y Lindzey. Las conclusiones refieren tanto a la validez del instrumento como al contenido del análisis, con la consideración de que el instrumento fue útil para la medición de valores en los estudiantes universitarios. Asimismo, se concluyó que entre las áreas de estudio existía una heterogeneidad con respecto a los perfiles valorativos. Los autores señalan que la discriminación por estas áreas fue más importante que por especialidad (carrera).

Por último, **Crispín y otros (1998)** se interesaron en la elaboración de un modelo que permitiera evaluar el logro de los objetivos formativos de los programas escolares en universitarios y por conocer el perfil de estudiante en diferentes momentos del proceso formativo, es decir, las características al ingresar, durante la carrera y al egresar. Los autores mencionaron la necesidad de realizar estudios longitudinales permanentes para llevar un seguimiento de los alumnos de licenciatura a lo largo de su estancia en la universidad. El estudio se basó en la teoría de Kohlberg, quien retomó o redefinió los niveles cognoscitivos de Dewey y Piaget. Además, validó los estadios de desarrollo del juicio moral; es decir, el nivel preconventional, convencional y posconventional. En la investigación de Crispín *et al.* se reflexionó sobre el desarrollo del juicio moral y del pensamiento crítico en alumnos de la Universidad Iberoamericana.

De acuerdo con los autores que incluimos en este apartado, el análisis de los valores está vinculado, principalmente, con el desarrollo sociomoral de los alumnos, de modo que la dimensión psicológica vuelve a tomar presencia. En general, se dice que si los alumnos han logrado avanzar en las etapas de desarrollo que diversos autores en psicología han propuesto, sus formas de valorar la realidad y a sí mismos se expresarán en niveles de conciencia y autonomía. De acuerdo con lo anterior, excepto el trabajo de Fuentes (2000), poco se analiza lo que sucede en el contexto escolar, dentro del cual tiene lugar el desarrollo sociomoral de los alumnos.

POSTURAS POLÍTICAS

Otra dimensión importante de los estudiantes que es considerada por los investigadores se expresa a través de sus perspectivas políticas. El interés de los autores se dirige, por un lado, a conocer las formas de participación

política de los alumnos en contextos escolares y, por otro, a analizar sus conocimientos y perspectivas sobre política.

Dos de los estudios que identificamos analizan la participación política de los alumnos en la escuela. **Rojas (1999)** describió la experiencia de los de una secundaria de la comunidad Huichola: San Miguel Huzixtita, Jalisco. El centro educativo Tatutsi Maxakwaxi constituye un espacio comunicativo donde los jóvenes reflexionan y discuten su experiencia escolar, sus problemas, toman decisiones, dialogan colectivamente y aprenden a participar públicamente. A partir de las asambleas estudiantiles en dicho centro, se construye un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter político.

Por otro lado, en el capítulo sobre experiencias de la escuela de los alumnos consideramos el trabajo de **Falconi (2001)**, quien analizó las producciones culturales de alumnos de CCH expresadas en prácticas de escritura durante el tiempo de la huelga universitaria. En el presente apartado volvemos a esta investigación para resaltar el protagonismo político de los alumnos en el contexto escolar. Como ya se señaló, la investigación de Falconi fue de tipo etnográfico, desarrollada desde un análisis cultural de las prácticas sociales de estudiantes en torno a la escritura. El plantel del CCH sur sirvió de escenario para las indagaciones de campo. El autor se preguntó cómo, quienes, dónde y de qué modo se producían los escritos en los conflictos político-estudiantiles. Para ello analizó pintas, carteles, periódicos que elaboraron los alumnos y a través de los cuales se expresaron las relaciones de poder existentes en la escuela. Esta producción escrita permitió un espacio de opinión pública sobre las dinámicas de oposición y conflicto entre los agentes.

Los alumnos tomaron la palabra para cuestionar el sistema escolar, pero también el sistema social más general. Por otro lado, a través de la escritura pública los jóvenes promovieron la emergencia de reglas propias como la horizontalidad, el no partidismo, los no liderazgos y el no protagonismo, lo que constituyó formas distintas de hacer política caracterizadas por la falta de solemnidad, por la presencia del uso de la poesía y el humor, entre otros aspectos.

Según Falconi, la práctica de la escritura por los alumnos cumplió las funciones de fundar e instituir la huelga, regular el uso del plantel, organizar actividades, marcar posiciones políticas, forjar identidades colectivas, diversificar lecturas, lenguaje y géneros, además de romper la censura sobre determinados temas y espacios para escribir. Para el autor no hubo una separación entre la producción escrita en torno a aspectos políticos y la expresión de intereses y preocupaciones diversas de los huelguistas, desde sus identidades como jóvenes o como adolescentes.

Otros estudios se caracterizan por analizar los conocimientos y opiniones que tienen los alumnos sobre política en general, no sólo en relación con el contexto escolar. Por ejemplo, al indagar respecto de las opiniones de alumnos de CCH de la UNAM sobre sus posturas políticas, **Bazán (1995)** sostiene que habría que recordar que el proyecto educativo de este tipo de escuelas no conllevaba necesariamente el propósito de una formación política. Sin embargo, los alumnos en estos planteles se han mostrado como los que tienen una mayor orientación política entre los estudiantes mexicanos. En la investigación de Bazán se observó que 47.5% de los jóvenes consideraba que el CCH no había influido en sus ideas políticas, mientras que el resto opinaba lo contrario. A pesar de considerarse fuertemente politizados, sólo 68.7% respondió que sí se debía votar con responsabilidad ciudadana. Otro dato que llamó la atención en este estudio es que entre los alumnos sobresalientes sólo 2.7% de los hombres y 2% de las mujeres dijeron dedicar tiempo libre a actividades políticas.

Por su parte, **Pantoja (1995)** –cuyo estudio consideramos anteriormente en lo que concierne a la salud y adicciones– también indagó sobre las posturas políticas de los alumnos y encontró que, según los jóvenes, su participación en la política se reducía al hecho de poseer la credencial de elector; asimismo, expresaron tener poca confianza en las instituciones sociales y políticas, siendo los partidos los menos confiables. Desde la percepción de los estudiantes, los problemas de nuestro país eran, por orden de gravedad: la pobreza, el desempleo y la corrupción, y dijeron que la seguridad pública era un problema agudo. Sin embargo, entre sus valores sobre nuestro país, señalaron que la cultura y las tradiciones permitían un nivel de vida adecuado.

Merino y otros (1998), al analizar el desarrollo psicosocial de estudiantes adolescentes, exploraron el proceso por el cual construían sus cosmovisiones sociopolíticas durante el largo periodo de crisis que caracteriza a nuestro país. Para los autores la construcción subjetiva de la identidad debe acompañarse de conocimientos y perspectivas en torno a lo que ocurre social y políticamente en la vida de los adolescentes. La apatía y el desinterés atenta contra dicha construcción. Para llevar a cabo el estudio, Merino *et al.* se ubicaron en el marco de la psicología, con referentes teóricos provenientes de autores como Erikson, Inhelder, Piaget y Vygotsky en torno a nociones como personalidad, identidad y perspectiva del mundo. Tomando en cuenta las etapas del desarrollo psicosocial, se dice que los adolescentes van desde una indiferencia relativa hacia una perspectiva heterónoma de los valores (autonomía), toda vez que se pasó por posiciones egocéntricas y formas pensamiento abstracto. Por cosmovisiones

sociopolíticas se entendió a las relaciones peculiares que establece el individuo con su entorno, en razón de la concepción que de éste tiene.

La investigación se realizó en una secundaria y en una preparatoria en el Distrito Federal con un total de mil 80 alumnos a los cuales se les pidió que redactaran sus respuestas a la pregunta: ¿a qué se deben los hechos sociopolíticos violentos ocurridos en México a partir de enero de 1994? También se realizaron entrevistas individuales y de grupo con los estudiantes. En los resultados se observó que tenían un amplio conocimiento sobre los acontecimientos políticos violentos ocurridos (el asesinato de Posadas Ocampo, de Ruiz Massieu y de Colosio Murrieta). Pero en un análisis más fino, se identificaron los niveles de desarrollo psicosocial y de capacidades de razonamiento que tenían los alumnos para dar cuenta de sus cosmovisiones.

Así, los alumnos de secundaria no expresaron un gran interés por la vida de la sociedad y se infiere que su pensamiento concreto les impide una mayor expresión al respecto. Sólo muy pocos pudieron expresar un sentido sociopolítico en su cosmovisión. Por el contrario, los de 14 años en adelante pudieron elaborar sus cosmovisiones comparando entre gobiernos, reflexionando sobre los hechos, buscando causas, introduciendo conceptos abstractos, etcétera. Los autores cierran su artículo haciendo sugerencias a maestros sobre por qué tomar en cuenta estos elementos del desarrollo adolescente y cómo promover actitudes de mayor reflexión.

En su caso, **Durand (1998)** analizó los valores y conocimientos políticos de los estudiantes, su participación y las evaluaciones que hacen del sistema político. El estudio se llevó a cabo a través de una encuesta aplicada a mil 317 alumnos mayores de 18 años de bachillerato y licenciatura en la UNAM. El autor sostiene que los estudiantes de la UNAM portan valores democráticos y se orientan más hacia la igualdad social que hacia el desarrollismo. Sin embargo, junto a los indicadores de una cultura democrática todavía se encuentran resabios autoritarios en los valores de los estudiantes que expresan una cultura política en transición.

Con respecto a los conocimientos de los alumnos, Durand advirtió que, aunque tienen la capacidad de pensar la política en abstracto, también tienen carencias en la información relativa a aspectos concretos, por ejemplo, sobre los representantes políticos nacionales. Pero los jóvenes dijeron que sí buscaban informarse sobre política por distintos medios o con sus compañeros y profesores. Para ellos era de gran valor tener una identidad de partido, contar con la credencial para votar y la disposición para hacerlo en la siguiente elección. También se pudo observar que la mayoría de los estudiantes evaluaron negativamente el régimen político de la época en que

se realizó la encuesta. Los partidos fueron vistos con desconfianza y el gobierno como una instancia ajena a su subjetividad. Finalmente, en cuanto a las instituciones, ven el mundo que les rodea como algo ajeno, hostil y sólo su familia les merece confianza. Así, se dejó entrever una pérdida de importancia de la escuela como referente en la formación de valores, de prácticas civiles y políticas positivas en los jóvenes estudiantes.

En una investigación posterior, **Durand (2002)** analizó los factores que inciden en la formación cívica; su interés es contar con elementos que sustenten programas no formales para ella en la institución, ya que éstos hasta el momento no existen. El autor considera que la formación cívica es el producto complejo de las enseñanzas y prácticas que experimentan los alumnos a lo largo de su trayectoria como miembros de una familia, como miembros de una determinada escuela o de un barrio o un grupo y, por supuesto, como integrantes de la universidad y de una comunidad estudiantil determinada. De esta manera, el autor parte de una definición amplia de la formación cívica como la capacitación del individuo para ser un ciudadano participativo. Desde esta concepción distinguió cuatro grandes dimensiones: la autoestima de la persona, los valores democráticos, las habilidades y conocimientos así como la participación social y política. Su investigación se basó en los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes de la UNAM, en 1998 y 2000, y en otra a una muestra de la población nacional, con el fin de contar con un parámetro para conocer las especificidades de la UNAM.

Durand (2002), sostuvo la hipótesis de que las prácticas eran diferentes en los distintos subsistemas, campus, escuelas o facultades; por lo tanto, las influencias que recibían los estudiantes también eran distintas. Así, destacó las diferencias entre las prácticas académicas y sociales entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria. En el primero, el conjunto de prácticas se asocia con la formación de ciudadanos participantes, más autónomos, se privilegia el aprender a aprender y el pensamiento crítico. Sin embargo, hay factores como la falta de control de quien ingresa al plantel, la venta de drogas y la presencia de grupos porriles que vulneran la seguridad de los estudiantes. En contraparte, la Escuela Nacional Preparatoria, cuenta con una organización más rígida, autoritaria y con formas pedagógicas tradicionales centradas en la exposición del maestro. Si bien no escapan de los grupos porriles, cuentan con un ambiente más seguro. De manera similar, el nivel licenciatura se caracteriza por una gran heterogeneidad y pueden distinguirse dos grandes bloques ente planteles más rígidos y autoritarios, como la facultades de Derecho, Ingeniería y de Estudios Superiores de Cuautitlán, y algunos otros mucho

más flexibles como la facultad de Filosofía y Letras. Las diferencias académicas son cuantiosas aunque, en general, priven los sistemas de enseñanza tradicional. Las instalaciones, los servicios y el apego de los estudiantes a su institución son muy diferentes.

Además de las cuestiones relativas a la autoestima y de formación cívica, que analizamos anteriormente, el autor aborda como tercera dimensión los valores políticos y sociales de los estudiantes, esto es, la cultura política que incluye actitudes y opiniones de los ciudadanos sobre la política y el sistema político. En particular, le interesa conocer la influencia de la UNAM en la conformación de la cultura política de sus alumnos, en el contexto de los cambios políticos sucedidos en los últimos años. Durand (2002) concluye que los estudiantes de la UNAM están lejos de tener valores democráticos coherentes y generalizados; con la excepción de aceptación a la pluralidad partidaria y de la preferencia por un gobierno democrático. Dicha posición se encuentra vinculada con el autoritarismo típico del régimen anterior; sin embargo, también sostiene que la cultura política de los estudiantes de la UNAM se encuentra en proceso de cambio, de transición hacia una cultura más democrática.

La cuarta dimensión de análisis es la participación de los estudiantes, entendida como aquella actividad mediante la cual los ciudadanos pretenden influir en la toma de decisiones políticas, en la elección de los gobernantes, en la definición de las políticas públicas, la formulación de las demandas y en la presión para que sean satisfechas por el gobierno. Para analizar este ámbito, el autor diferencia entre la disposición subjetiva para participar y la participación en sí misma. A este respecto, se encontró que cuando se trata de valores democráticos generales, la mayoría de los estudiantes se identifican con ellos. Asimismo, al igual que el resto de los mexicanos, ellos no participan en sus comunidades y lo hacen muy poco en la sociedad. Durand (2002) concluye que las diferencias que se presentan entre los planteles es un factor que evidencia la necesidad de contar con una educación cívica en la universidad, que recoja tales especificidades en favor de una cultura democrática y que ayude a formar ciudadanos democráticos, autónomos y participativos.

Aguilar y otros (1999a), por su parte, realizaron una investigación de corte psicosocial que tuvo por objetivo determinar la influencia de un conjunto heterogéneo de variables sobre la disposición de los alumnos para participar en diversas actividades de oposición política. El modelo de investigación fue de tipo cuantitativo y se usaron escalas para medir las variables propuestas: interés político, eficacia política, identidad política, conservadurismo y actitudes hacia la rebeldía social. Las escalas se aplica-

ron a 116 estudiantes de contaduría, 73 de economía y 61 de ciencias políticas. En los resultados se observó que las variables estaban en distintas combinaciones y se derivaron modelos predictivos sobre la participación política de los alumnos. También se conocieron las perspectivas de los alumnos sobre distintas problemáticas sociales del país. Los autores concluyen que se tomó en cuenta el papel desempeñado por los factores ideológicos, los que han sido marginados por la teoría de expectativas-valores.

En otro reporte de investigación de corte similar, **Aguilar y otros (1999b)** tuvieron por objetivo desarrollar un modelo explicativo sobre la propensión de los alumnos a aceptar soluciones autoritarias a los problemas nacionales. La muestra también fue de estudiantes de contaduría, administración, economía y sociología. Las variables consideradas en las escalas que se aplicaron fueron: liderazgo autoritario y área curricular como variables exógenas, y como endógenas: conservadurismo, politización y aceptación de soluciones autoritarias. En los resultados de tipo estadístico se observó que el conservadurismo tuvo un efecto directo sobre la aceptación de soluciones autoritarias

En esta integración de reseñas finalmente consideramos a **Yépez (2001)**, quien realizó un estudio comparativo entre estudiantes de las facultades de Contaduría y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en torno a sus representaciones sociales sobre la democracia, los partidos políticos y el cambio. La autora se ubicó en el marco de la psicología social desde donde empleó conceptos como cultura, representaciones sociales y *habitus*. La muestra la conformaron 391 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario que incluía diversas preguntas de tipo evocativo y asociativo sobre los temas mencionados.

En los resultados, Yépez observó una inclinación por parte de los alumnos hacia la necesidad de mejorar la sociedad, poco a poco, mediante reformas y que el régimen preferido sea la democracia. Entre los grupos analizados no hubo diferencias significativas en sus representaciones. Por otro lado, 78% de los estudiantes se ubicó en un rango entre el centro y la izquierda en cuanto a posturas políticas. Los jóvenes también hablaron de sus preferencias en cuanto a partidos políticos y salió a relucir un porcentaje notable de abstencionismo electoral. Además, se observó una opinión generalizada en sentido negativo o peyorativo sobre los partidos y la idea de que no favorecen el campo político en el país. Con relación a sus representaciones sobre democracia, los alumnos la asocian con el deber ser o con una utopía, visión que no coincide con la idea difundida por el Instituto Federal Electoral.

Para Yepez, las representaciones sociales de los alumnos en asuntos de política se caracterizan por valores sociales y humanitarios, aunque muchos se adhieren a valores individualistas y de autorrealización. Para concluir, se apunta que es muy probable que el estatus socioeconómico, el capital cultural familiar y la experiencia personal de los estudiantes tengan un mayor peso en la estructuración de los contenidos políticos de las representaciones sociales que ellos alumnos tienen, más que los que obtienen por su paso en la universidad.

De acuerdo con las investigaciones reseñadas en este apartado es importante destacar en este campo la presencia mayoritaria de investigaciones sobre estudiantes de la UNAM, en sus distintos niveles. También encontramos que el tema de las representaciones y de las posturas políticas muestra una gran diversidad de perspectivas. Así, en los intentos por dar cuenta de esta situación, se analizan variables como edad, sexo, antecedentes familiares y características de los propios planteles educativos que, indudablemente, acercan al conocimiento de este tema, pero que de ninguna manera lo agotan, sin duda, resulta ser muy complejo y cambiante.

Por otro lado, las investigaciones muestran que los estudiantes por lo general se encuentran informados y concientes de la situación política del país. Se detecta una tendencia general hacia la preferencia de los jóvenes por formas de organización democráticas, sin embargo, es importante también destacar su desconfianza hacia el régimen, los políticos y hacia las instituciones políticas en general. Asimismo, la participación ciudadana tanto en procesos políticos como en organizaciones políticas y civiles parece seguir siendo limitada.

CAPÍTULO 8

TRAYECTORIAS DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE LOS ALUMNOS

Carlota Guzmán Gómez,
Claudia L. Saucedo Ramos y Terry Carol Spitzer

Después de dos décadas que atestiguan una paulatina construcción y profundización del campo de análisis sobre los alumnos, en el presente estado de conocimiento queremos resaltar las trayectorias de investigadores destacados en la materia. Contamos con algunos que durante dos periodos de diez años se han mantenido en esta línea de indagación dando por resultado la complejización y profundización de sus estudios, pero también contamos con los que se iniciaron en la última década y que se han esforzado por dar continuidad a sus interrogantes así como por generar nuevas líneas de búsqueda. Para hablar de estas trayectorias no nos basamos en producciones específicas o particulares, como podría ser un solo trabajo sobre alumnos, sino que consideramos a los investigadores que se han planteado líneas de indagación o estudios continuos a lo largo del tiempo y que arrojan diversas publicaciones y participaciones en eventos científicos. A continuación señalamos a dichos autores pero no los mencionamos en orden de importancia pues no se trata de una comparación, hablamos de las temáticas centrales que son objeto de sus intereses, de acuerdo con el nivel educativo que abordan.

Respecto de la escuela secundaria, destacan las trayectorias de **Rafael Quiroz**, **Etelvina Sandoval** y **Anette Santos** quienes son reconocidos y

consultados cuando se trata de reformas educativas en este nivel. Quiroz, en particular, ha promovido ampliamente la realización de estudios a través de la dirección de diversas tesis de posgrado. En sus investigaciones estos autores han analizado la estructura institucional de la secundaria, los programas y planes de estudio, las condiciones de posibilidad del aprendizaje en la escuela, procesos de equidad y de acceso, entre otros variados aspectos. Sus análisis no se enfocan exclusivamente a los alumnos, pero los ubican en el conjunto de estructuras, contextos y prácticas que son propios de este nivel. La lectura de sus materiales favorece que otros investigadores obtengan información, conceptos e ideas guía para orientar los estudios sobre los alumnos.

Respecto del nivel medio superior, varios investigadores emergieron en el campo de análisis de los alumnos y se han ido consolidando al paso del tiempo. **Alejandro Cornejo** se distingue por sus diversos estudios realizados con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades y es una muy buena fuente de documentación y análisis para entender sus experiencias, las representaciones de los maestros sobre los estudiantes, la identidad y los procesos de incorporación al ámbito estudiantil, problemáticas sobre el rendimiento escolar, etcétera.

Claudia Saucedo, por su parte, se ha destacado por realizar estudios culturales sobre alumnos de distintos niveles educativos. Para ella ha sido fundamental analizar su voz, sus producciones culturales en la escuela, las producciones estudiantiles en torno al género, los vínculos entre escuela y familia, y las decisiones que se toman respecto de por qué seguir estudiando o desertar, entre otras temáticas.

Irene Guerra y **Elsa Guerrero** enfocaron su interés en estudiantes de preparatoria y ayudaron a entender los múltiples sentidos que la escuela tiene para ellos, analizaron aspectos de la socialización entre iguales, las características estructurales que tienen las ofertas educativas y que condicionan las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes. **Luz María Velásquez**, inicialmente, también se centró en alumnos de preparatoria y abordó aspectos tan variados como el sentido de la escuela, la violencia en ella, la postura de los estudiantes ante un sistema educativo que no siempre les ofrece buenas condiciones de ser alumno, entre otros temas. Estas tres investigadoras continúan aportando al campo a través de sus tesis de doctorado, mismas que seguramente serán reseñadas en el próximo estado de conocimiento pero, por lo pronto, son parte activa en los congresos para promover el análisis de la voz de los alumnos.

Carmen Merino es otra de las investigadoras destacadas que se ha mantenido durante dos décadas en el terreno de análisis de los alumnos.

En 1983 inauguró, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, una línea de investigación sobre estudiantes y, desde entonces, ha transitado por diversas temáticas: sus perfiles, análisis de la adolescencia tardía, planes de vida, elección de carrera, identidad y auto-concepto, alumnos sobredotados y cosmovisiones políticas de los jóvenes, entre otros temas. Su producción también es importante porque ha abarcado tanto a alumnos de preparatoria como universitarios.

Destacamos, por otro lado, los trabajos de tres equipos de investigación oriundos de Veracruz, Guanajuato y Yucatán, quienes han contribuido de manera sistemática y continua al campo de los estudiantes en el nivel universitario durante estos diez años. Su producción se ha plasmado en numerosas publicaciones y participaciones en congresos y foros temáticos. Se trata, por una parte, de **Ragueb Chain y su equipo de colaboradores** de la Universidad Veracruzana, cuyos aportes han abierto y fortalecido dos líneas de investigación: las trayectorias educativas y la demanda de educación superior.

Por otra parte, el equipo de investigadores de la Universidad de Guanajuato –conformado por **Martha Guevara, Beatriz Acosta, A. C. Martínez y otros colaboradores**– se ha destacado por su amplia y diversa producción a lo largo de la década en la búsqueda del conocimiento de los estudiantes de dicha universidad. Su trabajo ha consistido desde la generación y validación de instrumentos de información, creación de bases estadísticas, hasta el análisis puntual de diversas problemáticas tales como la elección de la carrera, la motivación y las condiciones psicológicas de los estudiantes.

En este mismo tenor, el equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Yucatán, entre los que se encuentran **Landy Adelaida Esquivel, Nelly M. I. Leal, Silvia Pech, Fernando A. Villalobos, Raúl Burgos, y Pedro Sánchez Escobed**, tienen –algunos de ellos– una larga trayectoria en este campo, que data desde la década anterior. Sus trabajos se han enfocado a distintas dimensiones del análisis de los alumnos. Este equipo cuenta, además, con un canal de difusión: la revista *Educación y Ciencia* donde han logrado difundir ampliamente sus trabajos.

En lo que se refiere específicamente al análisis de la composición social de los estudiantes, destacan los trabajos de **Jorge Bartolucci** sobre los alumnos de la UNAM que han sido considerados como pioneros dentro del campo. Su producción del periodo que nos ocupa se caracteriza por la difusión de sus investigaciones realizadas durante la década anterior, de las que retoma información y problemas anteriormente planteados y que pone a la luz de las nuevas problemáticas. Dentro de este tema, la referencia de un

gran número de investigadores a los trabajos de **Milena Covo**, de la década anterior, han sido constantes y, lamentablemente, este campo de investigación ha perdido a una de sus precursoras.

En torno a los estudiantes de nivel superior, **Carlota Guzmán** ha contribuido también a través de dos líneas de investigación: por una parte, continúa con su interés por aportar elementos para la discusión teórica en torno al abordaje y la conceptualización de los estudiantes y, por la otra, su producción se dirige hacia los vínculos de los del nivel superior con el mercado de trabajo desde una dimensión subjetiva. Asimismo, profundiza particularmente en lo que concierne al trabajo estudiantil. Con estos estudios da continuidad y fortalece las líneas de investigación que inició desde la década anterior. Dentro de este mismo tema, **Fernando Arias** se destaca en esta década por la amplia difusión a su investigación centrada también en el trabajo estudiantil.

Durante esta década, **Victor Manuel Durand** aportó al campo dos libros en torno a la cultura política y a la formación cívica de los estudiantes de la UNAM.

El libro de **Adrián de Garay**, publicado al final del periodo que se cubre en el presente estado de conocimiento, marca un impacto muy importante dentro del campo porque aporta un perfil muy amplio de los estudiantes de nivel superior con una cobertura nacional. Sus repercusiones se verán reflejadas, sin duda, en las investigaciones de la próxima década, ya que proporciona información que abre líneas de indagación a diversas problemáticas. Asimismo, es importante mencionar otras de sus investigaciones que aportaron al tema de los estudiantes de nivel superior, realizadas conjuntamente con **Miguel Casillas**, quien continúa con una trayectoria iniciada desde la década anterior.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DEL CAMPO DE LOS ALUMNOS

Carlota Guzmán Gómez
y Claudia L. Saucedo Ramos

CONCLUSIONES

Como hemos mostrado a lo largo del presente estado de conocimiento, este campo de estudio ha experimentado un importante crecimiento durante esta década. Esto se debe, sin lugar a dudas, a una mayor conciencia por parte de los investigadores sobre la importancia de conocer tanto las características de los alumnos como sus puntos de vista sobre su situación en las escuelas. Por supuesto, hemos detectado carencias temáticas y conceptuales, pero también localizamos una gran diversidad temática y nuevos enfoques teórico metodológicos. De allí que hemos considerado que se trata de un campo en proceso de construcción.

A partir de la revisión de las investigaciones que presentamos, podemos afirmar sucintamente que se trata de un campo en el que confluyen diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas; sin embargo, es la psicología la que tiene mayor peso y después la sociología; no sin dejar de mencionar que se perfila una tendencia a abordar a los estudiantes desde una perspectiva multidisciplinaria. Son predominantes, también, las investigaciones que los analizan desde aproximaciones cuantitativas, no obstante, con respecto a la década anterior aumentaron significativamente los trabajos realizados con base en análisis de tipo cualitativo.

Asimismo encontramos que las investigaciones abordan, preferentemente, a los estudiantes de nivel superior y en segundo lugar a los de bachillerato, con mucho menor presencia de estudios sobre los de preescolar, primaria y de modalidades técnicas. Por otro lado, hay indicios de un mayor conocimiento de poblaciones estudiantiles ubicadas en la ciudad de México y su zona metropolitana. En cuanto a los resultados de investigación, éstos se presentan preferentemente por medio de artículos de revistas y ponencias, pero es necesario mencionar que durante la década hubo una importante producción de libros y tesis de grado.

Respecto de cada subcampo que trabajamos observamos que tienen una dinámica particular y algunas especificidades, mismas que a continuación presentamos.

En cuanto al conocimiento sobre los alumnos y estudiantes, claramente se perfila una línea de investigación que se centra en el análisis de las *características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes*. Estas investigaciones pueden considerarse clásicas dentro del campo y han mantenido su presencia a lo largo de la década y, si bien no se registran grandes cambios, podemos constatar la presencia de nuevas preguntas y herramientas metodológicas en la sistematización y análisis de la información. Como lo hemos mostrado a lo largo de este estado de conocimiento, dentro de esta temática predominan las investigaciones que analizan a los estudiantes de nivel superior y la mayor parte de éstas se construyen desde un enfoque sociológico y de corte cuantitativo.

En especial en este campo, los trabajos sobre perfiles estudiantiles se presentan como una modalidad muy recurrente para describir y analizar su situación. A grandes rasgos podemos distinguir dos tipos de perfiles: aquellos que tienen como propósito principal generar información estadística y los que, además de describir, parten de preguntas analíticas y cuentan con sustento teórico. En este sentido, los aportes de los perfiles al campo de conocimiento de los estudiantes son diferenciales. Los eminentemente descriptivos, no tienen mayor alcance que lo que puede ser útil a la institución en un momento determinado, mientras que los que son más analíticos aportan conocimientos que no se restringen a la población que analizan, ya que generan preguntas, plantean hipótesis y discuten sus resultados.

La mayor parte de los perfiles se conciben como instrumentos útiles para la planeación institucional, la evaluación o la reestructuración curricular, sin embargo, se desconoce cómo se utilizan. Por lo general, se circunscriben a poblaciones muy específicas, pero durante esta década pudimos constatar la presencia de perfiles que abarcan segmentos más amplios tanto a nivel nacional como estatal. Algunos de éstos son de corte longitudinal

lo que permite identificar sus tendencias y diferencias. En estos diez años el avance en la aplicación de los sistemas de información a la construcción de perfiles es evidente y, así, detectamos diversas bases de datos institucionales a partir de las que se construyeron los estudiantiles.

Más allá de los perfiles, en esta década subyace un claro interés por conocer *las características socioeconómicas de los estudiantes*. En este sentido, percibimos un giro en el enfoque de investigación, ya que anteriormente los autores que analizaban el origen social del estudiante se centraban en la polémica sobre los procesos de masificación y democratización del sistema educativo superior, mientras que los trabajos de la década de 1992-2002 se interesan, preferentemente, en las condiciones materiales con las que cuentan los estudiantes para desempeñar sus actividades académicas. Estos trabajos, al igual que los que analizan las trayectorias académicas, coinciden en afirmar que el origen social del estudiante no es un factor determinante en el desempeño educativo, sino que se trata más bien de la relación de múltiples factores. De la misma forma, hay investigaciones que hablan de factores externos —como la carrera que se cursa— que pueden tener mayor peso en la definición de trayectorias, elecciones y en el desempeño académico.

Uno de los grandes aportes de la investigación de esta década es que nos han mostrado que la población estudiantil no es homogénea, así como el hecho de que tampoco hay un modelo de estudiante único.

Las investigaciones sobre alumnos interesadas en analizar sus *experiencias de la escuela, significados y producciones culturales*, tuvieron un fuerte despegue en la década en análisis. Diversos autores cursaron y concluyeron sus estudios de grado al desplegar sus miradas analítica con alumnos, buscando entender qué significa la escuela para ellos, cómo son sus vivencias en el medio escolar, qué procesos de socialización y de identidad están en juego, etcétera. También se observó que se privilegió el abordaje de la población estudiantil de nivel medio y medio superior. Ya mencionábamos que este interés quizá se deriva del hecho de que en esas etapas de vida los alumnos viven procesos complejos de socialización y de construcción de la identidad. Así, los investigadores conciben a los alumnos adolescentes como capaces de enfrentarse a sus maestros, hábiles negociadores, creativos en sus producciones culturales, capaces de construir distintos significados de la escuela, etcétera, y de ahí que cuenten con un abundante material de análisis donde ser alumno no está desvinculado de otras condiciones propias de la etapa de adolescencia que viven. Por otro lado, advertimos que los que cursan el nivel medio superior han logrado sobrevivir en la carrera por lo escolar. No es un nivel educativo obligatorio, pero los jóvenes avanzan como un medio de concretar expectativas y aspiraciones.

En contraste, los alumnos de educación preescolar, de primaria y de universidad parecen ser una población menos interesante dado que hay pocas investigaciones sobre el tema de sus experiencias, significados y producciones culturales. Aunque se reconoce el papel activo que los niños tienen en las interacciones escolares cotidianas, los estudios no recuperan sus perspectivas de interpretación. Son vistos bajo el lente del adulto que los dirige y todavía faltaría la construcción de abordajes que rescaten su participación activa en los diseños escolares y la posibilidad de narrar sus experiencias y el significado que la escuela tiene en sus vidas.

Curiosamente, los estudiantes universitarios tendrían muchos más elementos para hablar de sus experiencias de la escuela en lo que se refiere a lo cotidiano o sus procesos de socialización y producciones culturales, sin embargo, las miradas de los investigadores se dirigen a indagar su consolidación identitaria como profesionista de determinadas carreras. El implícito que parece funcionar en este caso es que los alumnos han terminado de formarse como adolescentes e interesa analizar, más bien, su constitución como profesionistas.

En el terreno de teórico y metodológico, los investigadores en este subcampo se destacan por usar enfoques de tipo cualitativo. Las categorías analíticas planteadas así como los instrumentos de recolección de datos están enfocadas a recuperar las vivencias de los alumnos, el significado que le otorgan a la escuela y los recursos a los que tienen acceso dentro de ella. Es decir, se trata de estudios que, en su mayoría, tienen interés en darle la palabra a los alumnos y conocer sus perspectivas en torno a la escuela.

Otro aspecto que destaca es que se analizan las experiencias y significados de la escuela de los alumnos desde visiones abarcadoras, no centradas en el sujeto aislado. Así, los alumnos son considerados en sus contextos sociales como serían la escuela, las relaciones de amistad, sus familias y las comunidades a las que pertenecen. Por último, para fundamentar sus perspectivas teóricas los investigadores recuperan una diversidad de autores pertenecientes, entre otras disciplinas, a la sociología, la psicología, la antropología, la historia o la filosofía. El resultado se traduce en discusiones sobre conceptos centrales como cultura, representaciones sociales, identidad, subjetividad, significados y varios más que dan cuenta de las deliberaciones actuales en el marco de perspectivas cualitativas de análisis.

En el caso de los estudios sobre las *posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento* identificamos dos tendencias de investigación: la primera se expresa en el análisis de las perspectivas de los alumnos sobre sus maneras de implicarse en el trabajo escolar, sus posturas sobre lo que aprenden y respecto de las formas de enseñanza en función de las prácticas

escolares en las que se encuentran inmersos. Los estudios se caracterizan por ser de tipo cualitativo, con marcos teóricos semejantes a los que apuntamos anteriormente y, sobre todo, interesados en darles la palabra a los estudiantes. Además, las miradas se enfocan a los contextos de práctica en que transcurre el aprendizaje de los alumnos, de modo que no se individualizan las problemáticas. En este tipo de investigaciones se advierte que los alumnos manifiestan que las clases son aburridas si se trabaja con métodos tradicionales, también nos enseñan las estrategias de sobrevivencia cotidiana que les permite ir sorteando las demandas de sus profesores, conocemos cómo es muy importante para ellos la integración social a sus grupos académicos, entre otros aspectos.

En la segunda tendencia de investigación se observan estudios de corte cuantitativo a través de los cuales los autores buscan, sobre todo, evaluar las habilidades académicas de los alumnos, predecir pautas de rendimiento escolar y hacer sugerencias sobre posibles cambios que las escuelas deberían tener en lo tocante a procesos de enseñanza, intervención en problemáticas individuales de los alumnos, formación docente, etcétera. Por lo general, las miradas de estos autores son de tipo individualizante ya que se buscan factores en los propios estudiantes o en sus familias a partir de los que se pueda explicar el porqué de los problemas que presentan en su rendimiento académico. En esta tendencia los autores se ubican en distintos campos disciplinarios y, con frecuencia, no tienen interés en discutir conceptos teóricos a partir de los datos empíricos, sino en obtener información para caracterizar la población de alumnos.

Por otro lado, en contraste con los estudios realizados sobre la temática de experiencias de la escuela, para el análisis de las posturas de los estudiantes ante el trabajo escolar se observa una mayor producción de investigación con alumnos de primaria y, sobre todo, con universitarios. En el caso de los niños se toma en cuenta lo que sucede en las familias como factores de origen de los problemas que se expresan en la escuela, mientras que en el caso de los universitarios las miradas analíticas están centradas en el propio estudiante para conocer sus habilidades académicas, las opiniones que tienen sobre los maestros o cómo estos jóvenes explican su implicación en el trabajo escolar.

En síntesis, los estudios sobre las posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento se caracterizan por tener diferentes aproximaciones que van desde dar la palabra a los alumnos, elaborar evaluaciones y diagnósticos, hasta conocer la opinión de padres y maestros sobre el desempeño académico de los alumnos.

Respecto a *intereses y problemas de los estudiantes* observamos que se trata de trabajos con una perspectiva que no se restringe a la cuestión de lo

escolar, sino que incursiona en aspectos relativos a procesos psicológicos así como en diversas prácticas propias de esta etapa de vida. Esto es importante si es que queremos conocer quiénes y cómo son los estudiantes no sólo como alumnos sino también como jóvenes o adolescentes. Así, en este terreno abordamos estudios sobre los aspectos psicológicos de los alumnos, su sexualidad, adicciones, cuestiones de salud, valores y sus posturas políticas.

Evidentemente, los investigadores en psicología son quienes dominan el panorama para la producción de estudios sobre aspectos psicosociales de los estudiantes, y también incursionan en temáticas como sexualidad, adicciones, problemas de salud y valores. Complementariamente, las grandes encuestas producidas por el sector salud y por instituciones importantes arrojan información sobre las tendencias de comportamiento de los y las jóvenes en los temas que consideramos. Los análisis, en general, se caracterizan por ser de tipo cuantitativo y se busca interpretar escalas, buscar correlaciones estadísticas, cruzar variables, etcétera. Muchos de estos trabajos persiguen, además de explicar un problema, validar instrumentos de medición. Vale la pena mencionar que algunas de estas investigaciones no delimitan su población de estudio a un solo nivel educativo, sino que abarcan más y algunas de éstas a nivel nacional.

Respecto de los estudios sobre las posturas políticas de los alumnos observamos que se trata de investigaciones fundamentadas teóricamente, que discuten otros dentro del campo y construyen categorías nuevas para analizar sus datos a la luz de estas discusiones. Los investigadores en este subcampo se ubican en la sociología, la antropología y la psicología. Sus trabajos son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo y se percibe el interés por conocer las posturas políticas de los alumnos dentro de los contextos escolares y en relación con el sistema socioeconómico en general.

En lo que se refiere al campo de la *formación profesional y el mercado de trabajo*, encontramos que la preocupación por la elección de la carrera sigue siendo un tema central desde la década pasada. La mayoría de las investigaciones dirigen sus análisis a los factores que determinan la elección profesional y en especial subyace un interés por conocer los motivos que intervienen en el proceso de elección; de esta manera, el enfoque predominante ha sido la psicología y el análisis de tipo estadístico. Uno de los hallazgos principales de estas investigaciones ha sido el cambio que se ha dado en el patrón de elección profesional que tienen los estudiantes, ya que la influencia de los padres tiende a perder fuerza, a cambio de la que ejercen los amigos y los orientadores educativos. De la misma manera, hay evidencias de que eligen una carrera más en función por el gusto, por el conoci-

miento del mercado de trabajo y por el tipo de habilidades que sienten tener, que por la vocación.

Dentro de los temas relacionados con la formación profesional y el mercado de trabajo se han hecho aportes importantes al rescatar las perspectivas de los estudiantes en torno al mercado de trabajo, desde su condición misma de *estudiantes* y no como egresados. Asimismo se ha incursionado en el análisis de los estudiantes desde su condición de trabajadores. Dentro de este campo se han abierto nuevas brechas en torno a las identidades profesionales, lo cual ha implicado perspectivas de análisis centradas en el sujeto y metodologías cualitativas.

PERSPECTIVAS

Durante la década 1992-2002 hemos sido partícipes de un importante crecimiento del campo de investigación sobre los alumnos; sería deseable que continúe, así como el fortalecimiento de las propias investigaciones. Como hemos insistido, no es un campo consolidado, hay vacíos y deficiencias, pero también hay nuevas preguntas y rutas. El presente estado de conocimiento nos ha permitido vislumbrar algunas vías posibles para avanzar y cuyas líneas principales presentamos a continuación.

En primer lugar, la investigación no puede perder de vista al estudiante, la conciencia acerca de la importancia de conocer a este actor, que se ha ganado durante esta década, debe fortalecerse. Al tiempo que las instituciones educativas tienen que estar conscientes de la necesidad de conocer a sus propios alumnos, sus demandas y puntos de vista. Como cualquier campo temático, una condición necesaria para su crecimiento es la formación de nuevos investigadores, por lo que esperamos que aquellos tesisistas que se graduaron durante esta década, continúen dentro del campo planteándose nuevas investigaciones.

En cuanto a la cobertura de la población de estudio es evidente la necesidad de conocer a los alumnos de preescolar y de primaria, pero también a los de las distintas modalidades técnicas. De la misma manera, las investigaciones se han centrado fundamentalmente en los estudiantes que habitan en las ciudades y son contadas las que se preocupan por los del medio rural o indígenas. Esta situación nos obliga a pensar que la investigación sobre los alumnos debe diseminarse por el país, en las diversas regiones y en las distintas modalidades educativas.

El planteamiento de investigaciones multidisciplinarias puede traer frutos interesantes, así como lo han demostrado los estudios desarrollados en

esta década donde confluyen la sociología, la antropología y la psicología, ya que han podido dar cuenta con mayor profundidad de las distintas dimensiones de análisis de los estudiantes. Paralelamente, es importante que los trabajos de corte disciplinario se fortalezcan incorporando los avances y nuevas discusiones de cada campo. No podemos dejar de llamar la atención sobre la ausencia de investigaciones históricas y la necesidad de documentar las transformaciones de las situaciones de los estudiantes, de su entorno y de sus perspectivas.

En términos conceptuales es necesario avanzar en la discusión de las categorías que se utilizan y respecto de sus implicaciones teóricas; así, habría que dilucidar cuándo se concibe al estudiante como parte de un conglomerado, como ejecutor de un rol, como actor o sujeto, o bien, si se analiza la condición o la vida estudiantil. Esta definición no es arbitraria, sino que se encuentra en relación con los objetivos y el planteamiento teórico metodológico de la investigación. En relación con lo anterior, es importante también acordar la terminología y discutir lo que se entiende por alumno y por estudiante, para esclarecer si se trata de términos equivalentes.

El fortalecimiento del campo de los estudiantes se verá, sin duda, enriquecido al ubicar las múltiples facetas del estudiante como joven, esto es, como parte de un grupo más amplio. En tanto jóvenes y estudiantes es importante conocer, entre otros aspectos, lo que comparten y lo que los hace diferencia de otros en relación con sus valores, representaciones, procesos identitarios, sus prácticas, así como sus vínculos con la familia, el trabajo y la política.

Para ello, se cuenta con una importante fuente de información generada en esta década como lo es la *Encuesta Nacional de Juventud 2000* (2002), donde se presenta información sobre los procesos que actualmente se están produciendo en la incorporación del joven a la sociedad mexicana. Asimismo, se cuenta con los estados de conocimiento sobre la juventud, en los que se revisa la investigación realizada con este sector de la población jóvenes en México durante el periodo que abarca de 1986-1996 (Cfr. Pérez y Maldonado, 1996).

Sería interesante promover un diálogo entre investigadores que realizan estudios tanto de corte cualitativo como cuantitativo. En los primeros la tendencia es escuchar la voz de los alumnos, mientras que los segundos conocen quiénes son, sus perspectivas, habilidades, procesos de razonamiento, posturas ante la realidad escolar, etcétera.

Por otra parte, hemos pensado un conjunto de reflexiones en torno a las perspectivas que son más específicas y que conciernen a cada uno de los subcampos manejados en el presente estado de conocimiento. En lo que se

refiere a los *perfiles estudiantiles*, consideramos que es importante que las instituciones educativas continúen sus esfuerzos en la generación de información relacionada con los estudiantes, que los instrumentos sean cada vez más finos y que abarquen poblaciones más amplias. Esta tarea requiere de continuidad para que la información pueda ser comparable en distintos momentos. Sin embargo, el reto mayor es para los investigadores, ya que los aportes al conocimiento de los estudiantes dependen del uso que se haga de esta información, que bien puede limitarse a la simple descripción de variables, o bien, puede ser el insumo para una investigación sustentada, con preguntas analíticamente relevantes.

En términos de conocimiento se requiere de investigaciones que sobrepasen la mera descripción de variables y que avancen en el análisis de la problemática estudiantil. Es necesario el desarrollo de herramientas estadísticas más finas, no solamente las que se limiten a mostrar la distribución de frecuencias de cada variable. Así, resulta relevante fortalecer el vínculo entre la planeación y la investigación para que los perfiles que se generen con fines de aplicación realmente puedan cumplir dicha función.

Hay investigaciones que nos han mostrado un mundo estudiantil heterogéneo tanto en condiciones materiales como en intereses y perspectivas de vida. En este sentido, el análisis de esta diversidad puede ser un puntal en el campo, ya que se requieren conocimientos tanto de las semejanzas como de las diferencias de los alumnos.

Es importante avanzar en el análisis del alumno sin perder de vista el contexto institucional en el que se encuentra, de modo que centrar la atención en el estudiante no implica, de ninguna manera, aislarlo del entorno. Por consiguiente, analizar la vida estudiantil puede ser una vía interesante para comprender y darle sentido al conjunto de prácticas que los alumnos despliegan en relación con el entorno escolar y fuera de éste, así como a los significados que le confieren a dichas prácticas.

Respecto del subcampo denominado *experiencias de la escuela, significados y producciones culturales* se esperaba un mayor interés por parte de los investigadores para abordar poblaciones de alumnos de nivel preescolar, primaria y universidad. Con estos alumnos también se puede analizar cómo es su vida cotidiana en la escuela, qué producciones culturales tienen, qué procesos de identidad se construyen no sólo en relación con sus maestros y padres (en el caso de los niños pequeños), o con su formación profesional (en el caso de los universitarios), sino también en relación con las etapas de vida en las que se ubican y sobre qué significa para ellos ir a la escuela o construirse como personas en el contexto escolar. Fomentar investigación con estas poblaciones también supone reflexionar sobre los supuestos que

los investigadores tenemos que nos guían a elegir preferentemente ciertas poblaciones de alumnos y no otras. Hasta el momento hemos mencionado que parece ser más alentador trabajar con alumnos de nivel medio y medio superior porque hay una explosión de efectos relativos a los procesos de adolescencia y juventud, pero éste y otros supuestos tendrán que ser analizados en el futuro.

Sobre el subcampo que denominamos como *posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento* será necesario realizar más investigación que indague no sólo las variables individuales que afectan el desempeño de los alumnos, sino buscar el cruce de explicaciones entre los factores individuales y las prácticas colectivas en las que los alumnos aprenden, desarrollan nociones de sí mismos como estudiantes, perciben a sus profesores, etcétera. También será necesario indagar en qué medida las múltiples recomendaciones que los autores ofrecen en sus trabajos son tomadas en cuenta o no en los diseños educativos, en los procesos de formación docente y hasta en las formas de elaborar diagnósticos y evaluaciones de los alumnos.

Sobre las temáticas abordadas en el subcampo de *intereses y problemas de los estudiantes* consideramos que será necesario realizar más investigación en dos sentidos: primero, será muy importante analizar cómo el propio contexto escolar tiene un impacto en la existencia y mantenimiento de prácticas en torno a la sexualidad, las adicciones, los problemas de salud y los psicoafectivos. Estamos conscientes de que los alumnos cotidianamente participan en distintos contextos y que no es privativo de la escuela la presencia de este tipo de problemáticas, pero creemos que mucha de la cultura estudiantil que se genera en los patios y las escuelas pueden tener una influencia importante en ellos. También habrá que seguir con interés los trabajos sobre valores y sobre perspectivas políticas de los alumnos para conocer posibles tendencias de apatía, desmotivación o falta de participación de los alumnos en las escuelas y en la vida social en general.

Por último, en lo que se refiere al subcampo de la *formación profesional y el mercado de trabajo*, resultaría promisorio realizar investigaciones que profundizaran en los hallazgos de esta década, en especial en el cambio del patrón de elección de carrera, por parte de los alumnos. Asimismo, se fortalecería esta temática con investigaciones que no se redujeran a analizar los factores que inciden en el proceso de elección, ya que nos han mostrado las investigaciones de esta década, que se trata de un proceso complejo en el que interviene la subjetividad. En este mismo sentido, vale la pena continuar con las investigaciones que apunten al análisis de los procesos de identidad profesional en estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, A.W. (1996). "The changing american college student: thirty years trends", *The Review of Higher Education* 21 (2):115-135.
- Baudelot, Christian; Roger Benoliel, Hubert Cukrowicz y Roger Establet (1981). *Les étudiants, l'Emploi et la crise*, París: Maspero.
- Bertely Busquets, María (2003). "Prólogo", en *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, t. I, México: COMIE.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Les Editions de Minuit.
- Carvajal, Alicia; *et al.* (1996). "Alumnos. Estados de conocimiento", en Ducoing, Patricia y Monique Landesman (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*, Mexico: COMIE.
- Coulon, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París: Presses Universitaires.
- Covo, Milena (1990). "La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985", en Pozas, Ricardo (coord.). *Universidad y sociedad*, Mexico: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 29-136.
- Delamont, Sara (2001). "Las 'ovejas negras': 'los gamberros' y la sociología de la educación", *Revista de Educación*, (324):61-77
- Delgado Ballesteros, Gabriela (2003). "Educación y género", en Bertely, B. M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, t. I, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De los Santos, Eliézer (2000). *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, Colima: Universidad de Colima/COMIE/SEIC-SEP.

- De los Santos, Eliézer y Cordero, Graciela (2001). "El conocimiento sobre los estudiantes en los EE UU: 30 años de investigación educativa" (entrevista con Alexander W. Astin). *Revista electrónica de Investigación Educativa*, núm. 3 (consultado el 20/03/ 2002 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-elezer.html>).
- Ducoing, Patricia (coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Dubet, François (1994). "Les étudiants", en F. Dubet *et al.* *Universités et villes*, París: L'Harmattan, pp. 141-210.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1996). "Students' experience of the curriculum", en P. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, Nueva York: Simon and Schuster MacMillan.
- Erllich, Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, París: Armand Colin.
- Furlan, Alfredo (coord.) (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE, pp. 243-411.
- Galland, Olivier (coord.) (1995). *Le monde des étudiants*, París: Presses Universitaires de France.
- Gibson, M. (1987). "The school performance of immigrant minorities: a comparative view", *Anthropology and Education Quarterly* 18(4):262-275.
- Granja, Josefina (1997). "La condición de alumno: materiales para una discusión", en *Colección Pedagógica Universitaria* (Universidad Veracruzana), núms. 27-28, pp. 221-248.
- Grignon, Claude y Louis Gruel (1999). *La vie étudiante*, París: Presses Universitaires de France.
- Guzmán, Carlota (1991). *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*, (Aportes de investigación, 52), México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.
- Guzmán (2002). "Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa", *Perfiles Educativos* 24 (97-98):38-56.
- Hayes, K. (1992). "Attitudes toward education: voluntary and involuntary immigrants from the same families", *Anthropology and Education Quarterly* 23(3):250-267.
- Hemmings, Annette (1996). Conflicting images? Being black and a model school student. *Anthropology and Education Quarterly* 27(1):20-50.
- Lapeyronnie, Didier y Jean-Louis Marie (1992). *Campus blues. Les étudiants face à leurs études*, París: Seuil.

- Le Bart, Christian y Pierre Merle (1997). *La Citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, París: Presses Universitaires de France.
- Maggi, Rolando E. et al. (coords.) (2003). “Educación, valores y derechos humanos”, en María Bertely B. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Mirón, L. y Lauria, M. (1998). “Student voice as agency: resistance and accommodation in Inner-City schools”, *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2):189-213
- Molinari, Jean-Paul (1992). *Les étudiants*, París: Les Editions Ouvriers.
- Muñoz, G. H. (1996). “La valoración educativa, reflexiones, interpretaciones y comentarios”, en *Los valores educativos y el empleo en México*, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Pascarella, E. y Terenzi, P. (1991) *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*, San Francisco: Josey Bass.
- Piña, Juan Manuel (coord.). (2003). “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar”, en Piña, Juan Manuel; Alfredo Furlan y Lya Sañudo (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (parte I), México: COMIE, pp. 27-127.
- Rodríguez, Roberto (2003). “Estudiantes y reforma universitaria”, *Campus. Suplemento Universitario de Milenio Diario*, 20 de febrero.
- Stubbs, Michael y Sara Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, España: Oikos-Tau
- Willis, Paul (1977/1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal-Universitaria.
- Zorrilla, Juan Fidel (2001). “El conocimiento sobre los estudiantes de preparatoria”, en De los Santos, Juan Eliézer. *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*. Universidad de Colima/COMIE/SESIK-SEP.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Acosta Uribe, Beatriz y Martha Guevara (2002). “Yo estudio para prepararme y conseguir un buen empleo. Yo... de pura onda”, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Acosta Uribe, Beatriz; Martha Guevara Acosta y Ariadna C. Martínez Hernández. (1999). “Perfil motivacional de los aspirantes a Relaciones industriales de la Universidad de Guanajuato”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Aguilar Villalobos, Javier et al. (1999a). “Un análisis psicosocial de la disidencia política entre estudiantes universitarios”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* 7 (2):145-156.

- Aguilar Villalobos, Javier *et al.* (1999b). “Modelo estructural de la aceptación de soluciones autoritarias entre estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Psicología* 14 (2):149-160.
- Aguilar, Miguel Ángel y Octavio Nateras (1993). “¿Quiénes son los estudiantes de la licenciatura en Psicología social de la UAM-IP?”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (9):4-5.
- Aguirre, Lucía (1999). “Los actores del campo educativo en el cambio social: frontera noroeste”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes, Aguascalientes: COMIE.
- Alarid Diéguez, David.; Ma. Irene Guerra Ramírez y Ma. Elsa Guerrero Salinas (1995). “La participación estudiantil en la gestión escolar. El caso del CCH Oriente de la UNAM”, en J. Ezpeleta, S. Schmelkes y M. Corenstein (coords.) *Investigación educativa, gestión y participación social*, tomo 2, *Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Investigación educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*, México: DIE-CINVESTAV-COMIE, 117-130.
- Alfaro Lemus, David (1999). “La perspectiva del alumno al transitar por la licenciatura en Psicología”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Álvarez Aldaco, Luis Alberto *et al.* (1997). “El perfil cognoscitivo del alumno del Colegio de Bachilleres del estado de Baja California”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Argudin, Yolanda y Luna, María (1994). “Habilidades de lectura a nivel superior”, *Umbral XXI* (14):10-21.
- Arias Galicia, Fernando (2002). “El trabajo de mujeres y hombres estudiantes en la facultad de contaduría y administración, UNAM”, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Arias Galicia, Fernando y Silvia Baum Wollenstein (1997). “Los intereses profesionales entre mujeres y hombres en el nivel bachillerato”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Arias Galicia, Fernando y Juana Patlán Pérez (1998). “El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la facultad de Contaduría y Administración, UNAM”, *Revista de la Educación Superior* 27 (107):103-123.
- Arias Galicia, Fernando *et al.* (2001). “¿Trabajan los estudiantes por presiones económicas familiares? Evidencias adicionales provenientes de Colima”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Arzate, Jorge (1993). “Características de la población estudiantil en las escuelas regionales del Estado de México”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (8):49-50.

- Backhoff Escudero, Eduardo y Felipe Tirado Segura (1993). “Habilidades y conocimientos básicos del estudiante universitario: hacia los estándares nacionales”, *Revista de la Educación Superior* 22 (4):45-65.
- Bañuelos Márquez, Ana María (1993). “Motivación escolar. Estudio de variables afectivas”, *Perfiles Educativos*, 60: 58-61.
- Barajas U., Rosa Hilda y Claudia del Carmen Díaz Pérez (1993). “El origen social del estudiante de la Universidad de Guadalajara”. *Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Memorias*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 9-15.
- Barba, Bonifacio (2000). “El desarrollo moral de seis estudiantes de bachillerato”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 2 (2):28-43.
- Barba, Bonifacio y Gustavo Muñoz (1999). “El pensamiento moral de principios. Uso del Defining Issue Test con estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barbosa Sánchez, Alma Patricia (2002). “Aproximación al perfil académico de los estudiantes de la licenciatura en sociología del Instituto Profesional de la Región Oriente”, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Barcenas Pozos, Laura Angélica (2001). “Un diagnóstico académico de los estudiantes que ingresaron a la UIA-GC en primavera 2001”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Bartolucci, Jorge (1994a). “La admisión escolar en la UNAM. El síndrome de la expansión educativa”, en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova (coords.), *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, México: CESU-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Bartolucci, Jorge (1994b) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Bartolucci, Jorge (2000). “Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM”, en *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad? Encuentro de especialistas en educación superior*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Bautista Lozada, Yadira (1995). *El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- Bazán Levy, José de Jesús (1995). “Los estudiantes del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en J. L. Victoria Toscano (comp.), *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil*, México: UNAM.
- Berenzon, Shoshana *et al.* (1996a). “Las tendencias del consumo de sustancias psicoactivas entre los estudiantes de enseñanza media y media superior del Distrito Federal”, *Salud Mental* 19 (1):1-5

- Berenzon, Shosana *et al.* (1996b). “Los factores relacionados con el uso y el abuso de sustancias psicoactivas en estudiantes de enseñanza media y media superior de la republica mexicana”, *Salud Mental 19* (suplemento):44-52.
- Bonilla Muñoz, Martha; Alba Hernández R., y Miriam Camacho V. (1994). “Locus de control en adolescentes y la escolaridad de los padres”, *Psicología Contemporánea 1* (2):58-61.
- Burgos Fajardo, Raúl Jesús; Pedro José Canto Herrera y Violeta González Horta (1999). “Perfiles de hábitos de estudio en estudiantes de alto y bajo rendimiento”, *Educación y Ciencia 3* (5):21-32.
- Burgos Fajardo, Raúl Jesús (1998a). “Las relaciones sexuales en el adolescente. Un estudio comparativo entre estudiantes de preparatoria del medio rural y el urbano”, *Educación y Ciencia 2* (4):31-43.
- Burgos Fajardo Raúl (1998b). “Las relaciones sexuales del adolescente”, *Educación y Ciencia 2* (3):21-27
- Burgos Fajardo, Raúl; Carmen Zita Solís Robleda y Pedro Canto Herrera (1992). “Características psicológicas y vocacionales de los alumnos de arquitectura y educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y sus posibilidades de permanencia y titulación”, *Educación y Ciencia 2* (5):55-63.
- Cabrera Reyes, Haydee; Alba Rosa May Santamaría y Guadalupe Cú Balan (1999). “Estudio comparativo de las trayectorias escolares en tres licenciaturas de la UAC en los dos primeros semestres con relación a los índices de deserción y reprobación, durante el periodo 94-96”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Cano Medrano, Martha (1999). “Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y las niñas en la escuela primaria”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Casares Ortiz, Roger (1994). “Exploración preliminar de la causalidad de la deserción de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Yucatán”, *Educación y Ciencia 3* (10):33-40.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel *et al.* (2001). “Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa 6* (11), 139-163.
- Cataldo Arraigada, María Rosa (1995). *Ser estudiante y ser trabajador: Identidad de jóvenes de sectores urbano-populares*, tesis de maestría en Educación, especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Coello Cervera, Edith (1992). “Autoconcepto y elección de carrera”, *Educación y Ciencia 2* (6):33-35.
- Contreras Hernández, Moisés (1997). “El problema del futuro es que llegó ayer. Fotorradiografía de la estudiantes de licenciatura en educación preescolar”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Cornejo Oviedo, Alejandro (1997). "Representaciones sociales de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades sobre identidades negativas de los estudiantes", en Calvo, B., G. Delgado y M. Rueda (coords.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias en investigación cualitativa en educación*, Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-University of New Mexico/ Gobierno de Chihuahua.
- Cornejo Oviedo, Alejandro (1998). "Estudiantes de bachillerato del CCH: representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional", en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, t. 1, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 70-99.
- Cornejo Oviedo, Alejandro (2000). *Integración grupal y aprendizaje: el difícil camino de los estudiantes en condición de rezago escolar*, México: Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Cornejo Oviedo, Alejandro (2002). "El difícil camino del rezago escolar: ¿callejón sin salida o esperanza posible?", *Mochilas de Cristal 1* (revista del Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM).
- Coronado Herrera, Martha y Alfredo Tapia (1998). "Vinculación universidad-sector productivo: una visión de estudiantes de nivel superior sobre su formación y participación", *Acta Universitaria 8* (2):3-14.
- Corte Cruz, Francisca y Manuel Sánchez Cerón (1997). "Las escrituras marginales en la escuela secundaria", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Crispín, María Luisa *et al.* (1998). "El desarrollo del juicio moral en los estudiantes universitarios", *DIDAC* (32):12-16.
- Cuevas Jiménez, Adrián (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*, tesis de doctorado en Ciencias psicológicas, La Habana: Universidad de la Habana.
- Cuevas, Susana y Beatriz Solomon (1997). "Habilidades académicas en la UIA de León", *DIDAC* (29):18-23.
- Chain Revueltas, Ragueb (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*. Xalapa: Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chain Revueltas, Ragueb (1997). "Ofertas, demandas y elecciones, en búsqueda de una profesión", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Chain Revueltas, Ragueb *et al.* (2001). *Demanda, estudiantes y elección*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- De Garay Sánchez, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes* (col. Biblioteca de la Educación Superior), México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- De Garay Sánchez, Adrián (2002). “Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada”, *Revista de la Educación Superior* 31 (122):69-78.
- Delgado, Araceli (1998). “Valores deseables en los alumnos”, *DIDAC* (32):7-11
- De los Santos Valdez, J. Eliézer y Alejandra Chávez Ramírez (2002). Los procesos de admisión en educación superior, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- De Távira, Federico y Adriana Servín (1994). “Estudio comparativo de creatividad y personalidad en estudiantes y profesores de la UIA”, *Umbral XXI* (15):21-27.
- Díaz Cisneros, Francisco José *et al.* (2000). “Tabaquismo en estudiantes adolescentes”, *Extensiones* 6 (1-2):39-48.
- Díaz Pérez, Claudia del Carmen (1993). “¿Qué representa para el estudiante ‘ser universitario?’”, en *Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Memorias*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 16-22.
- Díaz Sánchez, Josefina (1999). “La relación docente/alumnos en la escuela secundaria: de la exclusión al fracaso escolar”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Díaz Sánchez, Josefina (2001). “Valores y proyectos de los estudiantes de telesecundaria. Elementos de la identidad en un contexto regional”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Manzanillo: COMIE.
- Díaz Sustaeta, Federico y Sumie Prado Arai (1993). “Estudio de las actitudes de los estudiantes de posgrado de la Universidad Iberoamericana ante las metas de la institución”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 23 (2):71-86.
- Duarte Briceño, Efraín (1997). *Niveles diferenciales de creatividad gráfica y su relación con el tipo de personalidad en estudiantes universitarios*, tesis de maestría en Educación Superior, Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Duarte Briceño, Efraín y Lucía Fernández Nevárez (1997). “La creatividad en la educación básica y media”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Dugua Chatagner, Colette; Nora Luna Blas y José Moctezuma (2000). *Perfil del estudiante del nivel medio superior en la ciudad de Chilpancingo (ingreso y egreso)*, Chilpancingo: CONACYT-Sistema de Investigación Benito Juárez/Universidad Autónoma de Guerrero.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (1998). *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, México: Secretaría de Asuntos Estudiantiles-Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (2002). *Formación cívica de los estudiantes en la UNAM*, México: Miguel Ángel Porrúa-Secretaría de Servicios a la Comunidad-UNAM.

- Encuesta Nacional de Juventud 2000* (2002), México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.
- Escalante Torres, Rafael Humberto y Pedro José Canto Herrera (1999). “Evaluación del ingreso a la educación superior tecnológica. Ciclo escolar 1999-2000”, *Educación y Ciencia* 3 (6):17-26.
- Espinoza Aramburu, María Celia (1995). *El estudio de las organizaciones de las preferencias sociales en niños preescolares*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- Esquivel Alcocer, Landy Adelaida y Jesús Enrique Pinto Sosa (1993a). “Variables psicológicas relacionadas con el aprovechamiento escolar en alumnos de preparatoria”, *Educación y Ciencia* 2 (7):29-46.
- Esquivel Alcocer, Landy Adelaida y Jesús Enrique Pinto Sosa. (1993b). “Variables psicológicas relacionadas con el aprovechamiento escolar y la permanencia en alumnos de preparatoria”, en *Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Memorias*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Esquivel Alcocer, Landy Adelaida y Nelly Ma. Isabel Leal Pérez (1997). “Características familiares de los estudiantes del posgrado en la facultad de Educación”, *Educación y Ciencia* 1 (15):69-75.
- Estévez, Haydeé *et al.* (2001). “La práctica de un currículo desde la perspectiva de estudiantes y profesores”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Manzanillo: COMIE.
- Falconi, Octavio (2001). *En busca del diálogo: La construcción escrita de un espacio público entre estudiantes del CCH-sur*, tesis de maestría en Ciencias, con especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Flores Galaz, Mirta Margarita y Rolando Díaz Loving (1995). “Desarrollo y validación de una escala multidimensional de asertividad para estudiantes”, *Revista Mexicana de Psicología* 12 (2):133-144.
- Flores, Magdalena (1995). *La docencia: maestros, alumnos, comunicación e institución: una aproximación*, Guadalajara: Escuela Normal para Educadoras de Arandas (mimeo).
- Foglia López, Marta María *et al.* (1999). “Evaluación diagnóstica del contexto socioeconómico aplicada a los alumnos de primer ingreso a la carrera de cirujano dentista de la UNAM, FES-Zaragoza. Generación 1998”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Frías, Martha *et al.* (2001). “Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Fuentes Amaya, Silvia (1998). Análisis de un proceso identificatorio: los sociólogos de la ENEP-Aragón, 1979-1983, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3 (5):77-100.

- Fuentes Mora, Sara María (2000). *Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de estudiantes de una escuela técnica*, tesis de doctorado en Filosofía, México: UNAM.
- Galeana Cisneros, Rosaura (1997). *La infancia desertora*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- García Díaz, Diana (1997). “La percepción del adolescente acerca de las interacciones entre sus padres y su rendimiento escolar”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- García Díaz, Diana (1999). “Estudio experimental de valores: persuadiendo el valor de la honestidad con adolescentes”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- García Ruiz, Edna; Ma. Elsa Guerrero Salinas y Diana A. López y López (2001). *La experiencia de los alumnos en los nuevos planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Garduño Estrada, León Rafael (1995). Diferencias en expectativas profesionales y salariales entre estudiantes hombres y mujeres en una institución de educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 8 (1):51-58.
- Girardi, Celina Imaculada; Armando Verdin y Roos de Witte (1999). “Perfil cognoscitivo y de personalidad de estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 1 (1-2):62-79.
- Gómez Mitre, Gilda (1995). “Peso real, peso imaginario y distorsión de la imagen corporal”, *Revista Mexicana de Psicología* 12 (2):185-197.
- González Forteza, Catalina; Patricia Andrade Palos y Alberto Jiménez Tapia (1997). “Recursos psicológicos relacionados con el estrés cotidiano en una muestra de adolescentes mexicanos”, *Salud Mental* 20 (1):27-35
- González Lomelí, Daniel; *et al.* (1999). “Relaciones entre variables de apoyo familiar, esfuerzo académicos y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria: un modelo estructural”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González Lomelí, Daniel; Sandra Noriega Maytorena y Sandra Castañeda Figueiras (2001). “Variables emocionales y cognoscitivas asociadas al desempeño académico universitario: un estudio longitudinal”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE
- González Martínez, Adriana (2001). *Seguimiento de trayectorias escolares* (serie Investigaciones), México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- González Martínez, Adriana *et al.* (1999). “Trayectorias escolares en la licenciatura en lenguas modernas. Un estudio de la cohorte de ingreso de 1993”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.

- González Pérez, Cándido (1993). “Expectativas profesionales de los estudiantes del Bachillerato en la región de los altos de Jalisco”, en *Memoria del congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- González Velásquez, Lilia y Elsa Velasco Espinosa (2001). “Creencias, autoeficacia y comprensión lectora en estudiantes universitarios”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Guerra Margarita y Rosalía Reyes (1993). “Perfil del estudiante que ingresa a la UAM-X”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (8):23-27.
- Guerra Ramírez, María Irene (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y uno tecnológico*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Guerra Ramírez, María Irene (2000). “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (10):243-272.
- Guerrero Salinas, María Elsa (1998). *Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes*, tesis de maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación-participación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (10):205-242.
- Guevara Acosta, Martha (1997a). “Autorregulación y comportamiento de estudio en estudiantes de nivel medio superior”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Guevara Acosta, Martha (1998a). “Memoria de situaciones escolásticas frustrantes, control de la acción y estrategias de enfrentamiento en estudiantes del nivel superior”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, t. 1, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 100-116.
- Guevara Acosta, Martha *et al.* (1999). *Y... ¿Quién desea estudiar en la Universidad de Guanajuato? Censo de aspirantes a la licenciatura en 1997*, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Guevara Acosta, Martha; Ariadna C. Martínez Hernández y Beatriz Acosta Uribe (2000). “Motivos para elegir carrera: ¿una cuestión de género?”, ponencia presentada en el Tercer foro: La Universidad reflejo y resonancia de la sociedad, Guanajuato.
- Gutiérrez Gómez, Alfredo (1993). “Exploración sobre los valores en los estudiantes de la unidad Santa Fe de la Universidad Iberoamericana”, *Magistralis* (5):120-135.

- Gutiérrez Marfileño, Victoria (1998). *Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia*, Aguascalientes: Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Guzik Glantz, Ruth (2001). *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula* (serie Jornada Magisterial núm. 9), México: DIE-CINVESTAV/Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz,.
- Guzmán Cota, Marcelino (1995). “Perfil del estudiante de normal”, *Educación 2001*, 4:22-24.
- Guzmán Gómez, Carlota (1993). ¿El título profesional para qué? *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (9):51-55.
- Guzmán Gómez, Carlota (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, Cuernavaca: CRIM-UNAM.
- Guzmán, Carlota (1996). “Hacia el reconocimiento de la diversidad estudiantil”, en Cordera, Rafael *et al.* (coords.). *México joven. Propuestas y políticas para la discusión*, México: UNAM, pp. 172-179.
- Guzmán Gómez, Carlota (2001). *Le sens du travail: les étudiants de l'Université Nationale Autonome du Mexique qui travaillent*, tesis de doctorado en Ciencias de la educación, París: Université de Paris VIII.
- Guzmán Gómez, Carlota (2002). “Hacia el conocimiento del trabajo estudiantil en México”, *Revista de la Educación Superior* 31 (122):95-108.
- Herrera Márquez, Alma *et al.* (2001). “Perfil de valores en estudiantes de primer ingreso a la facultad de Economía de la UNAM”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Herrera Nieto, Regina *et al.* (1999). “Evaluación diagnóstica de alumnos de primer ingreso a la carrera de cirujano dentista de la UNAM, FES Zaragoza en las materias básicas del nivel bachillerato. Generación 1998”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Holguín Quiñones, Fernando y Emilio Álvarez-Icaza Longoria (1993a). “Encuesta a alumnos de primer ingreso de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales”. *Acta Sociológica* (9):107-228.
- Holguín Quiñones, Fernando y Emilio Álvarez-Icaza Longoria (1993b). “Encuesta a los alumnos de reingreso a la facultad de Ciencias Políticas y Sociales”, *Acta Sociológica* (8):227-245.
- Huber Beristain, José Juan (1993). “Rendimiento escolar promedio obtenido en bachillerato por estudiantes de primer semestre del periodo septiembre 1991-febrero 1992, de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, de la Universidad Veracruzana”, *Educación y Ciencia* 2 (7):51-60.
- Ibarra Rivas, Luis R (1998). “Nerds, buena onda y muppets. La utopía”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, t. 1, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM.

- Instituto Politécnico Nacional (1998). “Análisis estadístico del estudio socioeconómico y cultural de los alumnos de nuevo ingreso al nivel superior en el Instituto Politécnico Nacional”, *Academia*, 3 (16):10-19.
- Instituto Politécnico Nacional-Secretaría de Apoyo Académico-Dirección de Apoyo a Estudiantes (2000). *Resultados de la encuesta: Estilos de vida y factores de riesgo en los estudiantes de los niveles medio superior y superior. Ciclo escolar 1999-2000*, abril.
- Jiménez Guevara, Leticia *et al.* (1993). “Perfil de inteligencia del aspirante de posgrado”, *OMNIA*, 9, 171-178.
- Jiménez Hernández, María Estela (1994). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*, tesis de maestría en Psicología educativa, México: UNAM.
- Kiczkovsky Yanlekevich, Silvia (1997). “Una perspectiva conceptual de la redacción de estudiantes universitarios en el ámbito de la ciencia”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 15 (16):89-104.
- Landeros, Leticia G. y Estela Uribe (1999) “El desarrollo del juicio moral en niños y niñas de primer año de primaria”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, México: Aula XXI-Santillana.
- López Lugo, Elsa Karina (1996). “Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos”, *Revista Mexicana de Psicología* 13 (1):34-47.
- López Lugo, Elsa Karina (1994). *Relación entre la autopercepción del rendimiento académico y el consumo de drogas en estudiantes de educación medio superior*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- López Rosales, F. (1993). *Estudio exploratorio del vínculo emocional en la relación maestro-alumno desde el punto de vista de la comunicación*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- Lozano Medina, Andrés y Margarita Rodríguez Ortega (2000). *Perfil de ingreso a las licenciaturas escolarizadas de la unidad Ajusco, 1995*, México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Lozano Treviño, Laura Ruth (1995). *Sexualidad femenina: las adolescentes de 17-19 años que estudian*, tesis de maestría en Psicología clínica, México: UNAM.
- Marín Méndez, Dora Elena (2002). “El estudio de las culturas juveniles y académicas de los estudiantes universitarios”, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Marín Méndez, Dora Elena (1999). “La identidad profesional de los alumnos en el contexto de la cultura universitaria”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Martín del Campo, Francisco *et al.* (1993). “Características de los estudiantes del Departamento de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UIA (un estudio exploratorio)”, *Didac* 22: 23-24.

- Martínez González, Adrián (1999). “La evaluación diagnóstica como mecanismo para estimar el éxito o el fracaso en la licenciatura en médico cirujano”, *Revista de la Educación Superior* 28 (2):5-19.
- Martínez González, A; A. Cabrera Valladares y B. Hernández Cruz (2001). “Características académicas y socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso al posgrado de la UNAM”, *Archivos de Medicina Familiar*, 3 (3):65-73.
- Martínez Jerez, Ana María (2000). *El auto concepto en jóvenes universitarios con diferentes niveles de protección coital*, tesis de maestría en Psicología clínica, México: UNAM.
- Martínez Solís, Armando y Leonor González Villanueva (1993). “Sector estudiantil: ¿componente de cambio?” *Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Memorias*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 51-55.
- Martínez Zúñiga, Tomasa (1993). “Familia y elección de carrera”, *Perfiles Educativos* 60: 79-82.
- Mata, Acosta Margarita (1997). “El estudiante de biología: una forma de ser en la vida”, en Calvo, Beatriz, Gabriela Delgado y Mario Rueda (coords.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ University of New México/Gobierno del estado de Chihuahua.
- Maytorena, María de los Ángeles y Daniel González (2000). “Factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico en estudiantes de licenciatura”, *Enseñanza e Investigación en Psicología* 5 (1):5-21
- Medina Serratos, Alberto (1998). *Autoestima y rendimiento académico de grado*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- Méndez y Mercado, L. I. e I. Varela (coords.), (1996). *Jóvenes al descubierto* (Programa: Jóvenes hacia la investigación), México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan-UNAM.
- Melgar, Ivonne (1996). “El ingreso a la UNAM”, *Educación* 2001 (15):54-56.
- Meneses Calvillo, Cristina (1992). “Actitudes y elección profesional” *Educación y Ciencia* 2 (6):25-28.
- Mercado, Cruz Eduardo (1997). “Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Merino Gamiño, Ma. del Carmen (1993). “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía”, *Perfiles Educativos* (60):44-48
- Merino Gamiño, Ma. del Carmen (1997). *Identidad, elección de carrera y plan de vida. Seguimiento a diez años de una generación de estudiantes universitarios*, tesis de maestría en Psicología clínica, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Merino Gamiño, Ma. del Carmen (1999). “Las tecnologías del yo, hermenéutica de la narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad. Estudiantes

- de bachillerato”, *Revista Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina* 5 (14):24-33.
- Merino Gamiño, Ma. del Carmen (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad. Estudiantes de nivel medio superior*, tesis de doctorado en Educación. Puebla: Universidad Iberoamericana Golfo-Centro.
- Merino, María del Carmen *et al.* (1998). “La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, t. 1, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM, pp. 23-59.
- Miller Flores, Dinorah G. (2000). *Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de los jóvenes estudiantes*, tesis de maestría en Ciencias Sociales, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Miller Flores, Dinorah (2001). “Socialización y representación de futuro de los jóvenes estudiantes”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Miron Mordechai, Esther (1999). “El buen profesor universitario tal como lo conciben los estudiantes”, *Ethos Educativo* (20):35-43.
- Mitjans, Albertina (1996). “Creatividad en la educación especial”, *Siglo XXI: Perspectivas de la educación desde América Latina* 1 (5):27-37.
- Montes Sosa, Gabriel (1999). “Los valores que viven los niños y las niñas en la familia y en la escuela”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Morales Zúñiga, Hugo Humberto (1999). “Actitudes de los y las adolescentes ante la sexualidad”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Moreno Tzue, Irma I. y Pedro Sánchez Escobedo (1999). “Estereotipos ocupacionales de los estudiantes y trabajadores del medio rural”, *Educación y Ciencia* 3 (6):35-45.
- Muñiz Martelón, Patricia E. (1996). “Transiciones y trayectorias educativas universitarias”, *Sociológica* 11 (32):95-114.
- Muñoz Abundez, Gustavo (1999). “El desarrollo moral en alumnos de secundarias del municipio de Aguascalientes”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Navarro Sandoval, Norma y Sandra Pérez Quezada (1999). “Actitudes hacia la aritmética, la geometría y el álgebra en estudiantes de tercero de secundaria”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Navarrete Sánchez, Enrique (1999). *Características de la personalidad, inteligencia y ansiedad de los alumnos de la maestría en educación superior*, tesis de maestría en Educación superior, Toluca: Escuela Normal Superior del Estado de México.

- Nieva Jurado, Norma Lilia (1999). *Estrategias de sobrevivencia de los alumnos en la escuela secundaria*, tesis de maestría en Ciencias de la educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Académica Ecatepec.
- Nobigrot David, Moisés Nobigrot y Silvia Gavlán (1995). “Las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje en estudiantes de medicina, UNAM: 1984-1995”, *Salud Pública de México* 37 (4):316-322.
- Noguez, Sergio (1993). “Perfil del aspirante a alumno de la UIA”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (8):32-37
- Ordorika, Imanol (1992). “Análisis y bases estadísticas sobre los estudiantes de la UNAM”, *Acta Sociológica* 4(6):26-33.
- Ortju, Keijo y Martha Guevara (1998) “Estructura de valores en estudiantes universitarios del Bajío: Orientación profesional, género y madurez”, ponencia presentada en el VIII Congreso Mexicano de Psicología: El comportamiento humano y el nuevo siglo: problemas y soluciones. México.
- Palacios Abreu, Rafael (2001). *Ser estudiante de CETIS. Sus significaciones y prácticas sociales*, tesis de maestría en Enseñanza superior, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Pantoja Morán, David (1995). “Las políticas de bienestar y los derechos de los alumnos universitarios. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM”, en J. L. Victoria Toscano (comp.), *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil.*, México: UNAM.
- Paris, Luis Samuel; Beatriz Rivera Urrutia y Miguel A. García (1994). “Estudio de valores como medida clasificatoria en la conserjería vocacional”, *Psicología Contemporánea* 1 (2):50-57.
- Pech Campos, Silvia J. y Fernando Villalobos Castillo (1998). “Motivación hacia la profesión: desarrollo de carrera en estudiantes de cinco opciones de nivel profesional de la UADY”, *Educación y Ciencia* 3 (17):65-71.
- Pech Campos, Silvia J. y Fernando Villalobos Castillo (1993). “¿Están relacionados con la madurez vocacional la edad, el género y la clase social?”, *Educación y Ciencia* 2 (7):69-74.
- Pérez Islas, José Antonio y Elsa Patricia Maldonado (1996). *Jóvenes: Una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1996*, ts. I y II, México: Causa Joven-CIEJ.
- Piña Osorio, Juan Manuel *et al.* (2002). “Imágenes y opiniones de los alumnos sobre el docente y su actuación”, en *Foro Identidad del estudiante de nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2002). “Representaciones sociales e identidad profesional. Percepción de los estudiantes de tres carreras universitarias de la UNAM: sociología, economía y pedagogía”, en *Foro Identidad del estudiante de*

- nivel superior. Memorias*, Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Prieto López, María Isaura (1999). "Sexualidad infantil", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, tesis de doctorado en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ramírez, Celina (1999). *Seguimiento de las habilidades básicas para la comunicación en las alumnas del grupo 'A', generación 1999-20003*, Jalisco: Escuela Normal para Educadoras de Arandas (mimeo).
- Ramírez Medina, Juan José y Adriana Calderón Roales (1997). "Eventos desagradables, eventos placenteros y depresión en estudiantes universitarios", *Enseñanza e Investigación en Psicología 2* (2):209-226.
- Ramírez Rivera, Carlos Arturo (1997). "Conocimientos y practica sexual responsable en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo", *Enseñanza e Investigación en Psicología 2* (2):227-240.
- Ramírez Rivera Carlos y Berenice Ibáñez Brambila (1999) "Nivel educativo y género asociados al grado de información sobre sexualidad en adolescentes", *Enseñanza e Investigación en Psicología 4* (1):63-73
- Ramos Lira, Luciana *et al.* (1998). "Prevalencia de abuso sexual en estudiantes y su relación con el consumo de drogas", *Salud Pública de México 40* (3):221-237.
- Reyes Guevara, Paola *et al.* (2001). "Influencia de la motivación y autoconcepto en la comprensión lectora", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Reynaga, Sonia (1996). "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa 1* (2):362-377.
- Rodríguez Colunga, Flora (1999). "Perspectivas de los alumnos de educación secundaria en el proceso escolar", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Rodríguez Sánchez, Emiliano; Fabiola Sánchez y Juan Manuel Urteaga Urías (1999). "¿Cómo perciben los alumnos a sus profesores? Una experiencia en la Facultad de Psicología", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Mérida: COMIE.
- Rodríguez Solís, Geovany (1999). "Relación entre las características de los alumnos y su percepción de la eficacia del maestro", *Educación y Ciencia 3* (6):47-57.
- Rojas, Angélica (1999). "Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una practica educativa política", *Sinéctica 15*:(58-70).
- Rojas, Estela *et al.* (1995). "El consumo de bebidas alcohólicas y variables asociadas entre los estudiantes de México", *Salud Mental 18* (3):22-27.

- Rojas Fernández, Gilda (1997). *La relación entre expectativas, satisfacción y rendimiento académico en los alumnos de la facultad de Psicología*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.
- Salas Medina, Gabriela (1992). “Prestigio social y elección de carrera” *Educación y Ciencia* 2 (6):37-40.
- Salazar, Amaya Lucy (1995). “Perfil vocacional de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán”, *Educación y Ciencia* 3 (11):17-29.
- Salazar, Martha Eugenia (1993). “Quiénes son nuestros alumnos en la carrera de sociología?”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (9):23-30.
- Sánchez Escobedo, Pedro y Jesús Pinto Sosa (1995). “Incidencia de los problemas que afectan a los niños de primaria en Yucatán”, *Educación y Ciencia* 4 (12):31-42.
- Sánchez, Velasco Alejandra; Susana Pavón Figueroa e Iris Xóchitl Galicia Moyeda (2001). “La elección profesional y su vinculación con las habilidades de razonamiento e intereses vocacionales”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Sánchez Zago, Griselda (2001). *La empatía en la evaluación docente y las expectativas de desempeño de los alumnos*, tesis de doctorado en Psicología, México: UNAM.
- Sandoval Flores, Etelvina (1998). *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, tesis de doctorado en Pedagogía, México: UNAM.
- Santos del Real, Annette (1999) “Valoraciones de los jóvenes sobre el currículo de secundaria”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Santos del Real, Annette (2001). “Eficacia y equidad de la telesecundaria”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en investigaciones educativas, México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- Saucedo Ramos, Claudia L. (2001a). “This world is not for me: Constructing a personal sense of opposition against school obligation”, *Outlines. Critical social studies* 3 (2):61-67.
- Saucedo Ramos, Claudia (2001b), *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida*, tesis de doctorado en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schmelkes, Silvia y Raquel Ahuja (2001). “Alumno/a, aula y maestro/a, y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en primaria. Un estudio en 24 escuelas de León Guanajuato”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias electrónicas*, Manzanillo: COMIE.
- Tapia Uribe, Medardo; Adriana Tamez y Angélica Tovar (1994). “Causas de reprobación en los colegios de Bachilleres del estado de Morelos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 24 (1-2):107-128.

- Toledo, María Eugenia; Eunice Sosa, Citlali Aguilar y Araceli Colín (1999). *El traspasío escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México: Paidós.
- Torres Paz, Alejandro; David Alfaro Lemus y Jimena Murria García (1999). “Los principales problemas que enfrentan los alumnos al incorporarse al Sistema de Universidad Abierta de la facultad de Economía”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Valdez Medina, José Luis; Rosalinda Guadarrama G. y Sergio González Escobar (1999). “Los valores en adolescentes mexicanos”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Valle Flores, Ma. Ángeles y Marcia Smith. (1995). *La demanda de carreras profesionales de los estudiantes de tercer año de bachillerato de Cd. Nezahualcóyotl, ciclo 1989-1990*. México: Centro de Investigaciones y de Servicios Educativos-UNAM.
- Vázquez, Beatriz y Marisela Rodríguez (1993). “El perfil de nuevo ingreso de los alumnos de pedagogía: el caso de la UIC”, *Reencuentro. Revista de análisis de problemas universitarios* (8):38-43.
- Velázquez Moreno, Antonio; Eugenio A. Lugo López y Mireille Smet Van Nieuwenhyze (1999). “El perfil socioeconómico y la calidad de estilos de vida del estudiante del UNITEC: una aproximación integral”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.
- Velázquez Reyes, Luz María (1998). *Adiós a la escuela. Una lectura desde la estética de lo cotidiano*, tesis de maestría en Psicología, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Victorio Estrada, Amparo (2001). “Consumo de sustancias en una muestra de estudiantes de nivel técnico”, *Psicología Iberoamericana* 9 (2):39-45.
- Victoria Toscano, José Luis (comp.) (1995). *Seminario: Los temas de la agenda estudiantil*, México: UNAM.
- Vidales Delgado, Ismael (1993) “Diagnóstico de la estructura escuela-familia-adolescencia en torno a la sexualidad en las escuelas secundarias estatales de Nuevo León”, *Congreso nacional temático: Sujetos de la educación y procesos de formación docente. Memorias*, Toluca: Sistema Estatal de Investigación Educativa-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 74-77.
- Villalobos Colunga, Julio Juan (2002). *Los sentidos que los alumnos atribuyen a los recursos de enseñanza empleados en la telesecundaria*, tesis de maestría en Ciencias de la educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec.
- Yépez Hernández, Margarita (2001). *La representación social de democracia en los jóvenes universitarios*, tesis de doctorado en Sociología, México: UNAM.
- Zavala Rayas, Javier (1997). *La comunicación informal en el proceso de formación de estudiantes de ciencias*, tesis de maestría en Psicología, México: UNAM.

ANEXO

CARACTERÍSTICAS DE LAS INVESTIGACIONES POR TEMAS

Temas de las investigaciones:

1: Características socioeconómicas, familiares y académicas

2: Estudiantes y formación

3: Interesas y problemas de los estudiante

4: Experiencia y significados con respecto a la escuela

5: Posturas y actitudes frente al conocimiento y al trabajo escolar

		Temas de las investigaciones					
		1	2	3	4	5	Total
<i>Nivel educativo que abordan las investigaciones</i>							
Preescolar					1.0		1.0
	%				3.1		0.5
Primaria					3.0	5.0	8.0
	%				9.4	9.4	3.9
Secundaria			2.0	5.0	7.0	12.0	26.0
	%		5.9	11.1	21.9	22.6	12.6
Bachillerato		4.0	4.0	14.0	19.0	10.0	51.0
	%	9.3	11.8	31.1	59.4	18.9	24.6
Técnico medio	%			2.0 4.4			2.0 1.0
Técnico superior	%					2.0 3.8	2.0 1.0
Licenciatura		36.0	24.0	14.0	2.0	23.0	99.0
	%	83.7	70.6	31.1	6.3	43.4	47.8

(Continúa)

		Temas de las investigaciones					Total
		1	2	3	4	5	
<i>Perspectiva metodológica de las investigaciones</i>							
Cualitativa		1.0	11.0	7.0	29.0	13.0	61
	%	2.3	31.4	15.2	90.6	24.5	29.2
Cuantitativa		42.0	20.0	39.0	3.0	40.0	144.0
	%	97.7	57.1	84.8	9.4	75.5	68.9
Revisión de literatura			4.0				4.0
	%		11.4				1.91
Total		43.0	35.0	46.0	32.0	53.0	209.0
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<i>Interés de las investigaciones por el conocimiento acerca de los estudiantes</i>							
Central		35.0	30.0	11.0	32.0	52.0	160.0
	%	83.3	85.7	23.9	100.0	98.1	76.9
Periférico		7.0	5.0	35.0		1.0	48.0
	%	16.7	14.3	76.1		1.9	23.1
Total		42.0	35.0	46.0	32.0	53.0	208.0
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<i>Productos de investigación</i>							
Principal de inv.		32.0	15.0	37.0	24.0	46.0	154
	%	74.4	42.9	80.4	75.0	86.8	73.7
Subprod. o derivado		11.0	20.0	9.0	8.0	7.0	55
	%	25.6	57.1	19.6	25.0	13.2	26.3
Total		43.0	35.0	46.0	32.0	53.0	209
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100
<i>Tipo de producto de las publicaciones</i>							
Libro		6.0	5.0	1.0	3.0	4.0	19.0
	%	14.0	14.3	2.2	9.4	7.5	9.09
Capítulo de libro		3.0		2.0	4.0	1.0	10.0
	%	7.0		4.3	12.5	1.9	4.78

(Continúa)

		Temas de las investigaciones					Total
		1	2	3	4	5	
<i>Tipo de producto de las publicaciones (continuación)</i>							
Artículo		23.0	16.0	32.0	6.0	18.0	95.0
de revista	%	53.5	45.7	69.6	18.8	34.0	45.5
Ponencia		11.0	12.0	2.0	7.0	16.0	48.0
	%	25.6	34.3	4.3	21.9	30.2	23.0
Tesis				5.0	9.0	10.0	24.0
maestría	%			10.9	28.1	18.9	11.5
Tesis			1.0	2.0	3.0	2.0	8.0
doctorado	%		2.9	4.3	9.4	3.8	3.83
Reporte			1.0	2.0			3.0
de inv.	%		2.9	4.3			1.44
Otros						2.0	2.0
	%					3.8	0.96
Total		43.0	35.0	46.0	32.0	53.0	209.0
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Sujetos, actores y procesos de formación, tomo II, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en septiembre de 2005 en Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional, Tres Guerras 27, CP 06040, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.