

**PROCESOS
DE FORMACIÓN
2002-2011**

Vol. II



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

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

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



Consejo Mexicano de Investigación Educativa

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

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

**PROCESOS
DE FORMACIÓN
2002-2011**

Vol. II

**Patricia Ducoing Watty
y Bertha Fortoul Ollivier
Coordinadoras**



378.12 LC1063
P76 P76

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

ISBN: 978-607-451-086-7 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-19-0 (COMIE)

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

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Lucía Abascal

Formación
Juan Carlos Rosas Ramírez

Cuidado de edición
Eduardo Mendoza Tello

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-086-7 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-19-0 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Presentación	
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	13
Prólogo	
Los estados del conocimiento en perspectiva	
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	15
Introducción	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	19
La conformación del estado del conocimiento en su tercera emisión	21
Autorías y estructura del volumen II	23
Sobre los campos temáticos	26
Bibliografía	49
Capítulo 11. Formación y política	
<i>Ofelia Cruz Pineda y Catalina Olga Maya Alfaro</i>	51
Introducción	51
Transformación económica y modernización educativa	55
Enfoques	63
Metodologías	66
Actores y profesionalización	66
Enfoques	73
Metodologías	75

Acciones gubernamentales y procesos de resignificación	76
Enfoques	78
Metodologías	80
Balance	81
Bibliografía	86
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	93
Capítulo 12. Formación profesional	
<i>Patricia Ducoing Watty y Aranzazú Esteva Romo</i>	95
Introducción	95
Formación profesional: IES, egresados y mercado laboral	100
Formación profesional en diferentes disciplinas	108
Físico-matemáticas e ingenierías	109
Químico-biológicas y de la salud	112
Ciencias sociales	119
Humanidades y artes	122
Formación profesional e identidad	132
Formación profesional y valores	137
Balance	146
Bibliografía	151
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	158
Capítulo 13. Formación permanente	
<i>Malena Domínguez González</i>	159
Introducción	159
Análisis y crítica a las políticas de formación permanente	161
Revisión general	162
Aspectos particulares	163
Enfoques teóricos	166
Metodologías de investigación	166
La formación permanente ofrecida	167
Efectos sobre el desempeño	167
Aspectos laborales al reintegrarse	171
Enfoques teóricos	172
Metodologías de investigación	173
Detección de necesidades para la formación permanente	173

Experiencias de detección de necesidades para la formación	173
No correspondencia entre las necesidades de los docentes y su formación	175
Enfoques teóricos	177
Metodologías de investigación	177
Subjetivización ¿de la formación o en la formación?	178
Representaciones	178
Significados construidos en torno a la formación	178
Transferencias a las prácticas docentes	180
Prácticas discursivas	180
Aspectos afectivos de la persona	181
Percepciones de los docentes acerca de la formación	181
Enfoques teóricos	182
Metodologías de investigación	183
Alternativas de formación permanente	183
Concepción de formación alternativa	183
Formas alternativas	185
Enfoques teóricos	186
Metodologías de investigación	187
Balance	187
Bibliografía	190
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	196
Capítulo 14. Formación en disciplinas	
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	197
Introducción	197
Inscripciones discursivas de un término: disciplina	198
Fronteras y territorio entre disciplina y profesión	203
Investigaciones sobre formación en disciplinas	207
Balance	230
Bibliografía	232
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	234
Capítulo 15. Formación y evaluación, acreditación, certificación	
<i>Tiburcio Moreno Olivos</i>	237
Introducción	237
Procedimiento seguido	239

Categorías analíticas	240
Formación y evaluación de alumnos	240
Formación y evaluación docente	243
Formación y tipos de evaluación	250
Formación y evaluación de programas	257
Formación y evaluación de competencias	272
Formación de los egresados y su evaluación	281
Balance	282
Bibliografía	287
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	293

Capítulo 16. Formación y prácticas

<i>Epifanio Espinosa Tavera y Neftalí Secundino Sánchez</i>	297
Introducción	297
Las prácticas profesionales en los procesos formativos	298
Las prácticas profesionales y los aprendizajes sobre la profesión docente en las escuelas normales	299
Las prácticas en la formación tecnológica	313
Diagnóstico de necesidades para el diseño de propuestas de formación de profesores en servicio	314
Diagnóstico de necesidades para la capacitación de docentes en instituciones específicas	315
Diagnóstico de necesidades para orientar la capacitación de docentes en programas nacionales o estatales	316
Diagnóstico y propuestas desde la literatura y experiencias de formación	318
Formación de profesores en servicio y mejora de las prácticas docentes	320
Impacto de programas formativos en la práctica cotidiana	320
La mediación de factores en el impacto de los programas de formación	326
Modalidades de formación y posibilidades de incidencia en las prácticas	332
Las prácticas como espacios formativos	340
Balance	344
Bibliografía	349
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	354

Capítulo 17. Formación y narrativa	
<i>María Bertha Fortoul Ollivier</i>	355
Introducción	355
La narrativa en el mundo de hoy	357
La investigación biográfica narrativa	361
Análisis de investigaciones educativas realizadas en nuestro país durante la década 2002-2012	365
Investigaciones cuya metodología es biográfica-narrativa	365
Investigaciones cuyos objetos de estudio son lo biográfico-narrativo	376
Procesos de formación de adultos cuya metodología pedagógica está basada en la narrativa	378
Balance	380
Bibliografía	382
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	385
Capítulo 18. Formación y tutoría	
<i>Lilia Beatriz Ortega Villalobos</i>	389
Introducción	389
Acerca de la naturaleza de las producciones del campo y la metodología de análisis empleado	392
La tutoría en el contexto político-educativo de la década. Referentes internacionales y nacionales	394
El discurso de la deserción: conceptos y discursos orientadores	399
La tutoría como concepto educativo en construcción	401
Necesidad de conceptualización	401
Contradicciones discursivas	403
Aportaciones conceptuales	405
Propósitos y tendencias de la acción tutorial institucionalizada	408
Control operativo y quehacer técnico-instrumental	409
Problematización-transformación de las prácticas y relaciones educativas	412
De la relación entre sujetos: el tutor y el tutorado	418
Relaciones de monitoreo y/o control de trayectorias formativas	419
Sujetos en interlocución e interacciones formativas	420

Alternativas para una resignificación de las prácticas tutoriales a partir de su potencialidad formativa	423
Balance	426
Bibliografía	428
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	436
Capítulo 19. Formación y modalidades educativas	
<i>Rosa María Sandoval Montaña</i>	441
Introducción	441
Enlace, formación y modalidades educativas	442
Fuentes trabajadas	444
Las producciones bibliográficas relevantes en el campo	444
Características y tendencias de los productos institucionalizados de la formación en la investigación sobre el campo	451
Sobre la denominación de las modalidades educativas	452
Sobre los niveles educativos considerados	453
Sobre los ámbitos disciplinarios desde donde se aborda al campo	454
Sobre los enfoques teóricos predominantes	454
Sobre los tipos de trabajos y las perspectivas metodológicas	456
Balance	458
Bibliografía	459
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	463
Capítulo 20. Formación de niños, adolescentes y jóvenes	
<i>Maritza Alvarado Nando</i>	465
Introducción	465
Desarrollo y aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes	469
Problemas identificados en el desarrollo y aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes	469
Experiencias sobre estrategias de aprendizaje y plan de estudios en la formación por competencias de niños y adolescentes	470

Experiencias referidas a las emociones, valores y comunicación en el aprendizaje de niños y adolescentes	471
Experiencias sobre la formación sexual y sus representaciones sociales en adolescentes y jóvenes	473
Desarrollo humano, comunicación y constructivismo: enfoques teóricos en la formación de niños y adolescentes	474
Abordaje metodológico en la formación de niños, adolescentes y jóvenes	475
La mediación docente y su relación con el aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes	476
Práctica docente reflexiva y prácticas docentes motivacionales	477
Experiencias de procesos pedagógicos y nuevas tecnologías en la formación de adolescentes y jóvenes	478
Experiencias en la formación para las artes y la educación física	479
Enfoques teóricos de los procesos pedagógicos en la formación de las artes, la educación física y las nuevas tecnologías	480
El abordaje metodológico de tipo cualitativo	480
La formación por competencias e integral de niños, adolescentes y jóvenes	480
Experiencias de formación valoral en las asignaturas de Civismo y Formación Cívica y Ética	483
Experiencias de formación por competencias y para la vida en habilidades sociales de los adolescentes y jóvenes	485
Experiencias en la formación en educación ambiental	487
Concepción de los profesores de la asignatura Formación Cívica	490
Convivencia y formación de competencias para la vida desde el enfoque teórico de la pedagogía y el humanismo críticos	490

Metodologías de investigación utilizadas para el análisis de la formación cívica en la educación integral de niños, adolescentes y jóvenes	491
Formación disciplinar en jóvenes mexicanos y su inserción al trabajo	491
Problemas sociales e inserción al trabajo en los procesos formativos	493
Teoría de la liberación, pedagogía y teoría crítica; presupuestos que sostienen la educación de jóvenes y adultos	496
Experiencias de atención a la diversidad en los jóvenes excluidos socialmente	497
Experiencias de formación profesional	499
Experiencias en la formación pedagógica de los jóvenes y su inserción al trabajo	500
Metodologías de investigación y experiencias en la formación disciplinar de los jóvenes	501
Trayectorias escolares y formación de la identidad en la escuela y para la vida laboral	501
Trayectorias laborales y proyecto de vida en la formación integral de los jóvenes	502
Experiencias sobre la identidad y escolaridad en la formación de los jóvenes	504
Experiencias en políticas públicas, género, poder y formación ciudadana	506
Metodologías de investigación y trayectorias escolares	507
Balance	507
Bibliografía	511
Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo	519
Balance y perspectivas	
<i>María Bertha Fortoul Ollivier</i>	523
Ejes temáticos	525
Perspectivas	527

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

Enrique Fernández Fassnacht

Secretario General Ejecutivo

ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educa-

tivas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del COMIE

(Junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González

Presidenta del COMIE

(Enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo

Coordinador general de los Estados del Conocimiento

México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Patricia Ducoing Watty*

La formación se soporta en una transgresión, en una distancia con respecto a las perspectivas de puesta-en-forma y de moralización...

El trabajo educativo consiste en tomar las cosas en referencia a Otro: no se trata de repetir el discurso y las prácticas de reglas instituidas ni de reflejar las imágenes posiblemente fascinantes de un *fuera-de-la-ley*, sino de garantizar “la apertura” necesaria a la emergencia de un sujeto (Imbert, 1993:108).

Esta segunda parte del estado del conocimiento es, al igual que la primera, una introducción a las diversas temáticas —las tradicionales, algunas consolidadas y las emergentes— y responde a una doble intención: *a)* colocar a disposición de la academia y de los estudiantes los avances de la investigación en el rubro específico de la formación que, como campo productor de conocimientos, se ha configurado a lo largo de las últimas décadas, y *b)* poner en perspectiva las aportaciones, los debates, las polémicas, las posiciones de las producciones que la comunidad académica nacional ha construido sobre esta temática, así como las propias confecciones —interpretaciones plurales— de los autores que aquí participamos al analizar y sistematizar aquéllas. Con esto queremos contribuir a esbozar un nuevo y refrescante panorama de la problemática de la formación que invita al cuestionamiento, al discernimiento y a la elucidación. Se trata de abrir y reabrir siempre horizontes de reflexión, de elaboración y de construcción a través de un diálogo permanente entre autores y lectores.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

El trabajo, confeccionado por un numeroso equipo, lejos de pretender ser exhaustivo, busca puntear las orientaciones y derroteros que han guiado las indagaciones de los colegas durante la presente década y las transformaciones que se han registrado respecto a los estados del conocimiento que antecedieron a éste.

Si bien el área atiende a la denominación “Procesos de formación”, sus límites y contornos, no claramente definidos, se han ido desvaneciendo, a la vez que ensanchando, de tal suerte que se puede constatar que esta temática, tanto desde el punto de vista conceptual como de aplicación, no tiene un alcance restrictivo. En efecto, los tópicos que edificaron el puente conceptual por la articulación configuraron nuevos rostros, nuevas miradas y nuevos horizontes de inteligibilidad que estarán permanentemente en proceso de construcción y reconstrucción, tal como el proceso de formación en la vida de cualquier hombre. No obstante, es un hecho que en el tratamiento de todos los campos que aquí definimos y abordamos, la formación de profesores es central, ya que tanto a nivel nacional como internacional y en todos los sistemas educativos, representa el elemento estratégico para mejorar innumerables aspectos de la educación: el desempeño de los estudiantes, la calidad del servicio educativo, la democratización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, el logro de los aprendizajes, la atención a los más desfavorecidos, el acceso y la permanencia de las poblaciones más vulnerables, entre otros.

A nivel nacional y en el marco de las políticas educativas, posiblemente durante estos últimos años es cuando la formación de profesores se ha visto sumamente descuidada, tanto a nivel de la educación básica como a nivel superior. Respecto a la primera, en el país hay disparidades relevantes entre las diferentes escuelas normales que ofrecen la formación inicial. Lamentablemente, algunas de estas instituciones se han convertido en un campo caótico, devastado y anclado en el siglo XIX y, además, sumamente politizado, para cuyos estudiantes, el magisterio representa la única opción laboral de la localidad, mientras que excepcionalmente hay ciertas normales —tal vez no más de 10 en todo el territorio— cuya potencialidad académica es digna de reconocerse y alentarse. Sin embargo, en las normales se atiende a las poblaciones menos favorecidas y, generalmente, no cuentan con el mejor personal académico, sino probablemente con el más débil, cuya formación, disposición y voluntad de mejora, innovación y superación no son lo más favorable, cuando debería de ser ahí donde se ubicara al mejor personal del sistema, donde deberían invertirse los mayores y mejores esfuerzos de la autoridades, donde se destinaran los mayores recursos económicos y donde se acompañara cuidadosamente la formación de cada uno

de los futuros maestros. Lo mismo puede señalarse respecto a las actuales instancias que se aprobaron para ofrecer formación continua al magisterio nacional, debido a que también se reconocen los contrastes en materia de programas de formación y de personal académico de las diferentes instituciones que han concursado y obtenido el derecho a desplegar esta función.

Por lo que se refiere a la educación media superior y superior, se puede afirmar que después del *boom* de la masificación de la década de 1970 y 1980, cuando muchas IES instauraron dependencias destinadas a la formación del profesorado, buena parte de ellas se disolvieron y, actualmente, la formación de profesores no ocupa un lugar relevante en las agendas del diversificado subsistema de educación media superior, como tampoco de las universidades y demás instituciones de ese nivel.

La conformación del estado del conocimiento en su tercera emisión

En el volumen I detallamos varios tópicos relativos a cómo se construyó el estado del conocimiento del área: lo largo del proceso de ubicación, selección y depuración del material; la elaboración de diversas bases de datos, donde la general la elaboraron individualmente los participantes sobre las temáticas de formación, mientras que en la colectiva se vaciaron las aportaciones de todos, pero por campo, el inicio de la del COMIE y, finalmente, la que cada investigador o pequeño equipo construyó para su campo con base en las aportaciones de todos los participantes; los nutridos y múltiples seminarios interinstitucionales que efectuamos; los debates en torno a la complejidad del tratamiento conceptual del área, dado el desbordado crecimiento de la producción, de las materias estrechamente vinculadas con la formación y de los diversos vaivenes de las políticas educativas en torno a la formación de profesores; la problemática en torno a la definición y conceptualización de los campos que finalmente conformaron el área; la difícil tarea de coordinar a un grupo numeroso, que incluso provenían de puntos tan alejados al Distrito Federal, tales como Mexicali y Ensenada, además de que varios eran novatos en esta tarea y requirieron una orientación adicional. Sin embargo, también hay que subrayar la decidida disposición, solidaridad y responsabilidad del grupo en la realización de las diversas tareas conducentes a la versión final de cada campo y, por supuesto, la riqueza de haber compartido un trabajo que, aunque era individual o en grupos pequeños, era

simultáneamente compartido con el gran grupo de académicos y alumnos de servicio social, ayudantes y tesis a través de múltiples encuentros y reencuentros cara a cara y vía electrónica.

El presente texto constituye el segundo volumen del área de *Procesos de Formación* e integra 10 campos más de los trabajados en el primero. Aunque algunas de las temáticas que aquí se elucidan ya habían sido tratadas tangencialmente en el *Estado del Conocimiento* de la década precedente, denominado *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II* (Ducoing, 2005), en el actual, que recoge la producción de 2002-2012, estas mismas temáticas se convirtieron en campos del área, cuya presencia se justifica no por la arbitrariedad de los académicos que hemos participado aquí, sino por el interés de los investigadores de diferentes latitudes del país que las interpelaron y que se concretaron a través de sus mismas producciones.

Como ya puntualizamos, el volumen I se conformó por los siguientes campos: 1) nociones de formación; 2) tendencias de la formación; 3) formación inicial de docentes para la educación básica; 4) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN; 5) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades; 6) formación e identidad; 7) formación en ética y valores; 8) formación y *currículum*; 9) formación y tecnologías, y 10) formación en competencias.

Este segundo volumen contiene los restantes 10 campos que en esta emisión conformaron el área: 11) formación y política; 12) formación profesional; 13) formación permanente; 14) formación en disciplinas; 15) formación y evaluación, acreditación, certificación; 16) formación y prácticas; 17) formación y narrativa; 18) formación y tutoría; 19) formación y modalidades educativas, y 20) formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Del total de los 20 campos, los emergentes, recién incorporados, son formación inicial de docentes para la educación básica; formación permanente; formación y tecnologías; formación en competencias, y formación de niños, adolescentes y jóvenes, puesto que varios de los que no permanecieron en las tres ediciones, ya habían ocupado un lugar en el primer estado del conocimiento o en el segundo. En el primer caso, tenemos tres campos: formación y evaluación; formación y *currículum*, y formación, metodologías y modalidades que, si bien ocuparon un lugar en la década de 1990, no tuvieron cabida en la emisión precedente. En el caso de los segundos, que se incluyeron por primera vez en la década pasada, se tiene: formación y política; formación profesional, y formación e identidad.

CUADRO 1. Campos del estado del conocimiento 2013

Volumen I	Volumen II
1. Nociones de formación	11. Formación y política
2. Tendencias de la formación	12. Formación profesional
3. Formación inicial de docentes para la educación básica	13. Formación permanente
4. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN	14. Formación en disciplinas
5. Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades	15. Formación y evaluación, acreditación, certificación
6. Formación e identidad	16. Formación y prácticas
7. Formación en ética y valores	17. Formación y narrativa
8. Formación y <i>curriculum</i>	18. Formación y tutoría
9. Formación y tecnologías	19. Formación y modalidades educativas
10. Formación en competencias	20. Formación de niños, adolescentes y jóvenes

Autorías y estructura del volumen II

El trabajo de estos últimos años, que ahora se convirtió en dos textos colectivos, es un gran tejido fraguado a partir de las interacciones, debates y aportaciones de todos los integrantes de ese gran grupo que participó en este estado del conocimiento pero, particularmente, es el producto de la escritura de muchos autores. Indudablemente, cada campo del área, ahora incorporado como capítulo, revela explícita o implícitamente la mirada del autor, así como sus posiciones teóricas, preferencias, formación, trayectoria profesional, es decir, su historia académica y su manera de seleccionar, leer, organizar, pautar, cuestionar, articular y dar sentido a los trabajos de investigación de los colegas.

En este segundo volumen, participaron como autores algunos de los académicos que ya habían elaborado algún otro campo del primero. Es el caso de los siguientes cinco académicos: A15-CG2, que se hizo cargo del campo de formación inicial de docentes de educación básica; A15-CXIV1, quien trabajó

previamente el capítulo de formación e identidad; A15CXX1, responsable de la temática de formación y *curriculum*; A15-CXV1, quien preparó el capítulo relativo a tendencias de formación y, finalmente, Patricia Ducoing, quien se ocupó del campo correspondiente a nociones de formación. A estos cinco autores se incorporaron otros más, cuyas instituciones de adscripción son diversas, tal como se detalla en el siguiente cuadro.

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

Campo	Autor	Institución de adscripción
11. Formación y política	Ofelia Piedad Cruz Pineda A15-CXI1	Universidad Pedagógica Nacional-Puebla Benemérita Escuela Nacional de Maestros
12. Formación profesional	A15-CG1 A15-CXIII1	UNAM-IISUE UNAM -Posgrado de Pedagogía
13. Formación permanente	A15-CXIII1	UNAM -Posgrado de Pedagogía
14. Formación en disciplinas	A15-CXIV1	Posgrado DIE-Cinvestav
15. Formación y evaluación, acreditación, certificación	A15-CXV1	UAM-Cuajimalpa
16. Formación y prácticas	A15-CXVI1 A15-CXVI2	Universidad Pedagógica Nacional-Acapulco Universidad Pedagógica Nacional-Acapulco
17. Formación y narrativa	A15-CG2	Universidad La Salle
18. Formación y tutoría	A15CXVIII1	UNAM-FES-Acatlán
19. Formación y modalidades educativas	A15CIXX1	UNAM -Filosofía y Letras
20. Formación de niños, adolescentes y jóvenes	A15CXX1	Universidad de Guadalajara

Las instituciones de procedencia de los autores de este volumen y del primero son 12, incluida la UNAM en varias de sus dependencias: Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Facultad de Filosofía y Letras (Sistema de Universidad Abierta), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y el Posgrado de Pedagogía (que es compartido por la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, la Facultad de Estudios Superiores-Acatlán y la Facultad de Estudios Superiores de Aragón). Además de la UNAM, las 11 instituciones de educación superior participantes son la Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Universidad Pedagógica-Acapulco, Universidad Pedagógica-Puebla, Universidad La Salle, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Posgrado del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Escuela Normal de Especialización y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

CUADRO 3. Instituciones de procedencia de los autores

Institución	Autores	Volumen I	Volumen II
Universidad Autónoma de Baja California	1. Victoria Elena Santillán Briceño	x	
	2. Esperanza Viloría Hernández	x	
	3. Graciela Cordero Arroyo Santillán	x	
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa	1. A15-CXV1	x	x
Universidad de Guadalajara	1. A15CXX1	x	x
	2. Julia Adriana Juárez Rodríguez	x	
	3. Manuel Alejandro Hernández Ponce	x	
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda	x	
Universidad La Salle	1. A15-CG2	x	x
	2. María Eugenia Reyes Jaramillo	x	
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco	1. Ana María Ornelas Huitrón	x	

Continúa...

Institución	Autores	Volumen I	Volumen II
Universidad Pedagógica-Acapulco	1. A15-CXVII1 2. A15-CXVII2		x x
Universidad Pedagógica-Puebla	1. Ofelia Piedad Cruz Pineda		x
Benemérita Escuela Nacional de Maestros	1. A15-CXII1		x
Escuela Normal de Especialización	1. Carmela Raquel Güemes García 2. Flor de María Martell Ibarra	x x	
Posgrado Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav	1. A15-CXIV1	x	x
UNAM: a) Facultad de Filosofía y Letras	1. Ileana Rojas Moreno 2. Leticia Moreno Osornio 3. A15CXIX1 1. A15CXVIII1	x x	 x x
b) Facultad de Estudios Superiores, Acatlán	1. A15-CG1	x	x
c) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	1. A15-CXIII1 2. A15-CXIII1		x x
d) Posgrado de Pedagogía			

Sobre los campos temáticos

Sin ninguna pretensión de síntesis de las elaboraciones de cada uno de los autores de este segundo volumen, sino con el propósito de introducir a los diferentes tópicos y su correspondiente tematización, presentamos a continuación un breve esbozo de los 10 campos.

Formación y políticas

Con base en la posibilidad de estructuración piramidal en el proceso de categorización, un determinado objeto, la formación, puede ser conceptualizado de

una o de múltiples maneras, como se ha punteado a lo largo de la presentación de los diversos campos en el volumen I,¹ pero, además, esos conceptos o nociones poseen otros tantos subordinados que son portadores de ideas generales que vehiculizan un pensamiento racional. De manera genérica, en este estado del conocimiento la noción de formación asume una centralidad como categoría que se vincula con otras muchas subordinadas, pero también como visualización piramidal. En este campo de formación y políticas, nos enfrentamos, como en algunos más (formación y evaluación, formación y prácticas, formación e identidad), a elementos relacionales de naturaleza específicamente horizontal, en donde la categorización se construye a partir de la articulación entre ambas nociones, categorización que se vincula no exclusivamente con las condiciones de su uso, sino también con las situaciones discursivas, institucionales, culturales y sociales, entre otras.

La temática de las políticas educativas en México está frecuentemente asociada a la de reformas educativas, en tanto que de manera genérica, muchas de las políticas, definidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), son coyunturales y corresponden a las “modas” que el reformismo neoliberal promulga y que invaden al sector durante las diferentes administraciones, con la finalidad de transformar el sistema educativo nacional y la escuela, mejorar la calidad del servicio, entre otros. Por otro lado, es preciso remarcar la distancia entre el decir y el hacer como una lógica dominante en el campo educativo, por la que usualmente los designios, las pretensiones y las expectativas se disuaden, se modifican, se transforman o se traicionan en el tránsito del discurso político a los programas operativos y de aquí a las concreciones, emprendidos todos por un circuito de tomadores de decisiones y los propios actores institucionales. Como lo hemos constatado, a pesar de las diferentes iniciativas por transformar y reformar la escuela y, en general, el sistema educativo, la realidad es que las inercias y las resistencias son tan fuertes y enérgicas que los caminos hacia el cambio se ven siempre obstaculizados, aun cuando, en efecto, se cuente con la disposición y la voluntad de algunos de los docentes y directivos.

El campo de formación y políticas ya cuenta con una tradición en esta área de formación, en virtud de que ha estado presente en los dos estados del conocimiento anteriores. A cargo de Cruz y de Maya, el capítulo que ahora nos convoca fue conformado a partir de tres categorías: transformación económica

¹ Ver Volumen I, Ducoing y Fortoul (2013).

y modernización educativa; actores y profesionalización, y acciones gubernamentales y procesos de resignificación.

Desde una mirada retrospectiva, podemos revisar cómo ha evolucionado este campo respecto a su constitución y a las categorías conformadas para dar cuenta de la producción de cada década. Aquí se otorga una centralidad a las políticas destinadas a la formación del profesorado en las que, como siempre se ha documentado, si no hay una alianza con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la SEP queda inmovilizada.

CUADRO 4. Líneas analíticas del campo formación y políticas

1 ^{er} Estado del conocimiento 1996	2 ^o Estado del conocimiento 2005	3 ^{er} Estado del conocimiento 2013
Subcampo 11: Formación de docentes y política educativa	Subcampo 9: Formación docente y política educativa	Campo 11: Formación y política
11.1 La lucha por el poder 11.2 Intervención del Estado en la formación de docentes	9.1 El escenario internacional y la reforma educativa en relación con la formación del profesorado 9.2 Las políticas educativas de formación del profesorado	11.1 Transformación económica y modernización educativa 11.2 Actores y profesionalización 11.3 Acciones gubernamentales y procesos de resignificación

Fuentes: Torres (1996); Cruz y Ducoing (2005), y Cruz y Maya, "Formación y política", capítulo incluido en este volumen.

En este campo, en el primer tópico se integra la producción que alude a las transformaciones emanadas de algunos de los organismos internacionales, las que, traducidas en políticas económicas, definieron el derrotero de los países latinoamericanos en la búsqueda por la promoción de un crecimiento económico sostenido. Es éste el contexto que ha sido documentado por los investigadores y también en el que se han inscrito los trabajos relativos a la modernización educativa. Aquí se analiza cómo el escenario educativo del país se determinó por el nuevo referente global del neoliberalismo, constituido por el mercado y las lógicas que le subyacen (eficiencia, control, eficacia, evaluación, productividad

y calidad, entre otros), trastocando con ello principios, valores y pautas que eran portadores del legado educativo nacional, conformado desde los albores de la construcción del mismo sistema.

Actores y profesionalización es la denominación del segundo eje de este campo, en el que Cruz y Maya dan cuenta de los trabajos que aluden, entre otros, a los dos actores protagónicos de la educación básica y a su autoría en los proyectos de formación y actualización del magisterio (SEP y SNTE). Ambos encabezaron varias de las políticas y los programas vinculados con la educación básica y la formación de los maestros, tales como el Programa de Carrera Magisterial, el Programa Nacional para la Actualización Permanente, el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, entre otros.

El último eje de este capítulo es el alusivo a las “Acciones gubernamentales y procesos de resignificación”, mismo que recoge los significados que los actores conceden a los programas o propuestas derivados de determinadas políticas vinculadas con la formación. La particularidad de los trabajos aquí aglutinados es su adscripción a la “micropolítica”.

Formación profesional

La expresión formación profesional es comprendida en México y algunos países anglosajones como aquella que habilita para el ejercicio de una profesión, comprendida ésta como la actividad formalmente reconocida y legitimada, previa formación en los espacios educativos. Por tanto, la formación profesional corresponde prioritariamente a los estudios de licenciatura a través de los cuales se forma a los alumnos para el ejercicio profesional.

A diferencia de las visiones anglosajona y mexicana, en el pensamiento y organización franceses, de manera genérica, la formación profesional se encuentra a cargo del Estado y de los empleadores, independientemente del número de trabajadores, de su forma jurídica y del giro de su actividad, además —y esto es una distinción primordial— no se desarrolla únicamente en los espacios educativos, sino sobre todo en los laborales. De ahí que la formación profesional sea conceptualizada como el conjunto de medidas adoptadas para la adquisición o el perfeccionamiento de una cualificación profesional por parte de los trabajadores. Es decir que a través de la formación se enseña a un empleado los conocimientos y las competencias necesarias para el despliegue de sus funciones y usualmente

se organiza para las personas que ya se encuentran insertas en el mercado laboral, pero que desean ampliar sus competencias. Desde esta mirada, la formación profesional equivaldría a lo que nosotros denominamos formación continua. En consecuencia, la aquí denominada formación profesional, usualmente ofrecida por las instituciones de educación superior y destinada a los jóvenes, en el pensamiento francés se le considera como formación inicial y está destinada igualmente a jóvenes y adultos que carecen de formación y de experiencia laboral. Esta formación, que pretende la inserción de las personas en el mercado laboral, suele plantearse con base en contratos de inserción en alternancia en los diferentes mercados laborales del sector público y privado.

En este campo, a cargo de Ducoing y Esteva, las categorías que las autoras conformaron para dar cuenta de la producción nacional son las siguientes: la primera corresponde a la relación entre IES, egresados y mercado laboral; la segunda es la inscrita bajo el título de formación profesional en diferentes disciplinas; la tercera alude a la vinculación entre formación profesional e identidad y la última a la formación profesional y los valores.

La relación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral representa un eje que se ha mantenido y consolidado a lo largo de las dos últimas décadas, en tanto que dadas las permanentes transformaciones del mercado laboral, por un lado, y las perspectivas funcionalistas adoptadas por las IES, por otro, éstas se ven obligadas —y lo hacen con placer— a replantear permanentemente sus formaciones con el fin de satisfacer las demandas de aquél. En la actualidad, esta situación se ha agudizado de tal forma que, eludiendo la función de la universidad como aquella que promueve una sólida formación académica en los diferentes campos disciplinares, en algunas instituciones es el sector empresarial el que tiene la última palabra en la definición de las orientaciones de las carreras.

Las investigaciones que abordan el análisis de la formación en diversos campos disciplinares constituyen los insumos de esta segunda categoría, cuya especificidad consiste en que cada uno de estos estudios alude a una formación que corresponde a una carrera puntual y no de manera genérica al vínculo formación-ejercicio profesional, como en la categoría previa.

Formación profesional e identidad es la tercera categoría conformada en este campo como producto del rastreo de trabajos sobre la temática. La construcción identitaria en los diferentes ámbitos de estudios y profesionales se configura como una encrucijada que define y redefine sus contornos permanentemente desde el espacio formativo y en las mismas esferas profesionales.

El debate que se ha iniciado en torno a la formación y la dimensión axiológica se sitúa a partir de, entre otras, dos de las posiciones hegemónicas que actualmente se han instalado en la IES: las visiones mercantilistas, instrumentalistas y tecnicistas, propias del modelo neoliberal, cuyas perspectivas se encuentran asentadas en valores relacionados con el mercado, así como las críticas y humanísticas que recrean los principios y valores humanos, contribuyendo de esta manera a la asimilación de normas que regulan las relaciones de los sujetos con la sociedad.

En suma, este campo de formación profesional da continuidad al trabajo del estado del conocimiento precedente, en el que por primera vez se trabajó como un subcampo del área. Enseguida, las diferentes líneas temáticas elaboradas en la década anterior y en la actual, en donde se visualizan las dos nuevas incluidas en este estado del conocimiento: la valoral y la de identidad:

CUADRO 5. Líneas analíticas del campo formación profesional

2º Estado del conocimiento 1996	3º Estado del conocimiento 2005
Subcampo 10. Formación profesional	Campo 12. Formación profesional
10.1 Formación y profesión	12.1 Relación entre IES, egresados y mercado laboral
10.2 Formación inicial y recualificación	12.2 Formación profesional en diferentes disciplinas
10.3 Formación profesional en diferentes campos del saber	12.3 Formación profesional e identidad
	12.4 Formación profesional y valores

Fuentes: Ducoing (1996), y Ducoing y Esteva, "Formación profesional", capítulo incluido en este volumen.

Formación permanente

La llamada educación permanente se ha asociado en diferentes momentos históricos —y, por tanto, en diversas administraciones— a las posiciones o enfoques de los funcionarios en turno, quienes han utilizado una variedad de denominaciones, tales como capacitación, actualización, nivelación, formación continua, profesionalización, superación profesional, entre otros, para aludir a la indiscutible necesidad de una formación durante toda la vida laboral.

Esta noción ha sido utilizada sobre todo en el ámbito de la formación docente del sector magisterial de educación básica y, aunque muy tardíamente —con

respecto a otros países latinoamericanos y europeos—, México comenzó a preocuparse por este asunto y, sobre todo, a establecer políticas de amplia envergadura para renovar y mejorar la enseñanza. En efecto, a pesar de que el proceso de institucionalización de la formación continua se alienta desde la década de 1970 por los organismos internacionales, el Estado mexicano desatendió la interrelación y continuó focalizando la formación inicial de los profesores, misma que durante más de un siglo se consideró suficiente y pertinente para desplegar la docencia durante toda la vida. En la década de 1990, México estableció un dispositivo formalizado en términos de políticas y programas orientados a esta tarea.

Desde otro ángulo y aludiendo a la formación permanente de otros profesionales, el país continúa rezagado, a pesar de las normatividades que en materia laboral se establecieron para la formación continua de los trabajadores, en tanto que, posiblemente, salvo en las diversas carreras de las ciencias médicas (medicina, oftalmología, enfermería, odontología) no se ha institucionalizado la formación permanente en todos los espacios del mercado productivo, donde las lógicas, procedimientos y modos de trabajar se han modificado y continuarán modificándose de manera permanente.

A diferencia de la situación mexicana, en Europa se ha desarrollado desde la década de 1990 a partir de una política comunitaria y de los diversos programas instalados en la región, tendientes a “poner en marcha la educación y la formación a lo largo de la vida a nivel individual e institucional, en todas las esferas de la vida pública y privada [...] a garantizar un acceso universal y permanente a las acciones de educación y de formación que permiten la adquisición o la renovación de las competencias necesarias para una participación sostenida en el seno de la sociedad del conocimiento” (CCE, 2000:4).

El gobierno francés, por ejemplo, ha establecido que:

La formación continua reposa sobre la obligación, por parte de los empleadores, de participar en el financiamiento de la formación continua de los asalariados, y sobre el derecho, para estos últimos, a formarse en sus tiempos de trabajo. En cada rama profesional, los empleadores aplican los acuerdos nacionales interprofesionales negociados por los corresponsables sociales. Los asalariados que hayan perdido el empleo pueden igualmente beneficiarse de programas de formación. Los gastos descansan principalmente en el seguro de empleo, las regiones o el Estado (Gouvernement français).

Se puede aseverar que la formación continua constituye una temática emergente y de actualidad indudable e incuestionable en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información. Esta temática, conformada ahora como un campo independiente, ha sido trabajada por Domínguez, quien estructuró el capítulo con base en cinco categorías temáticas: *a)* análisis y crítica de las políticas de formación permanente; *b)* formación permanente ofrecida; *c)* detección de necesidades; *d)* subjetivación ¿de la formación o en la formación?, y *e)* alternativas de formación permanente.

En el rubro correspondiente al análisis de las políticas de formación permanente, la autora presenta los trabajos que remiten a un cuestionamiento y a una revisión crítica de las políticas y las prácticas emprendidas por los tomadores de decisiones sobre este tópico, tanto aquéllos que aluden a perspectivas generales como aquéllos que puntualizan su indagación sobre algún programa específico.

El segundo tópico de este capítulo (consecuencias de la formación permanente) recoge las aportaciones relevantes sobre el impacto que han tenido los programas en el desempeño profesional de los sujetos que han participado tanto a nivel de educación básica como a nivel de educación superior.

La detección de necesidades refiere al proceso sistemático y participativo mediante el cual se pretende indagar, a partir de las capacidades que les son requeridas a los docentes o profesionales de cualquier rama de la actividad productiva para desempeñarse adecuadamente en sus actividades y roles laborales, con el fin de diseñar, desarrollar y evaluar una política o un programa formativo. Como tercer eje del campo, Domínguez revisa aquí las producciones de los autores que han emprendido trabajos de esta naturaleza en cualquier nivel educativo, marcando la brecha que separa los programas institucionalizados en las universidades y en educación básica y el pensamiento de los docentes en cuanto a necesidades formativas.

En el cuarto eje de este capítulo, la autora explora el material relativo a los procesos de subjetivación experimentados por los docentes que han participado en alguno o varios de los programas de formación permanente y a partir de éstos se recrean los pensamientos, sentimientos, emociones y voces de los destinatarios que significan y resignifican las experiencias vividas en los espacios de actualización de profesores.

Como último eje del campo, Domínguez introduce las alternativas de formación permanente que, al haber sido poco transitadas, representan una opción a considerar al igual que aquellas otras que son innovadoras y que han resultado prometedoras como experiencias formativas.

Formación en disciplinas

La formación en las disciplinas troncales que conforman sobre todo el *currículum* de la educación básica constituye una gran tarea de los sistemas educativos del mundo entero, en virtud de que estamos viviendo una época de profundas transformaciones y, en este marco, Latinoamérica se enfrenta al impostergable compromiso de ofrecer una educación que contribuya a la realización y autonomización de los sujetos, a la vez que a la formación de una ciudadanía participativa, comprometida y responsable, capaz de comprender su realidad y contribuir a la configuración de una sociedad democrática, participativa e intercultural.

Podemos destacar —entre las disciplinas básicas— aquéllas que promueven una formación por la que el alumno hace suyos los elementos fundamentales que le ayudan a configurar la estructura cognitiva, psíquico-afectiva y social que coadyuvará a prepararlo como sujeto capaz de enfrentar las problemáticas propias de su localidad y su región, así como a convivir armónicamente con los demás. Son varias las disciplinas que se consideran nodales en la formación de sujetos, entre las que se pueden señalar la lengua, las matemáticas, la historia y las ciencias.

El pensamiento lógico-matemático representa la puerta de entrada hacia un lenguaje con su propio sistema de codificación y que posibilita la comunicación con el entorno, así como la resolución de muchos problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo profesional. Su valor radica en su aportación en el desarrollo de las capacidades de razonamiento lógico y en la ejercitación de la abstracción, deducción, inducción, comparación, entre otras muchas, no sólo para la formación del pensamiento matemático, sino para la formación integral del sujeto.

La presencia de las ciencias sociales, y particularmente de la historia en la formación de los alumnos, cobra sentido en la perspectiva de dotarlos de un conjunto de instrumentos para analizar, comprender, interpretar y elaborar sus propias representaciones del pasado y devenir ciudadanos de una democracia crítica y participativa. Con la formación del pensamiento histórico, se pretende capacitarlos para que puedan contextualizar y juzgar el pasado, analizar y comprender el presente y considerar, en tanto sea posible, el futuro inmediato. Como lo han expresado los alumnos de educación básica y media superior, la historia visualizada desde una mirada cronológica carece de significado, en tanto que aquí es conceptualizada como acumulación de acontecimientos.

Contrariamente, cobra significado cuando es planteada desde una posición crítica en la que se someten a debate los propios saberes históricos y las diferentes posiciones teóricas y epistemológicas desde las que se han construido e interpretado.

La formación lingüística, en este caso de la lengua castellana, tan descuidada en este país, obedece, además de su valor en sí como medio de expresión, a su vinculación con el pensamiento. Pensamiento y lenguaje son dos elementos constitutivos de una unidad por la que el hombre puede aprehender el mundo, nominarlo y, al hacer esto, apropiárselo, debido a que toda expresión lingüística implica un ejercicio intelectual, así como a la inversa, toda operación intelectual supone una elaboración lingüística. Es decir que el discurso es portador de un pensamiento, que requiere una ejercitación intelectual, y éste sólo puede expresarse a través de la palabra.

En la actualidad, nadie duda del valor y de la importancia de los avances y las aportaciones de la ciencia para mejorar la calidad de vida del hombre, aun cuando en la sociedad, de manera genérica, se ignoran las materias científicas. La formación científica, como parte esencial de la formación integral del alumno, posibilita comprender e interpretar la realidad desde una determinada racionalidad, ayuda a combatir las creencias, opiniones y temores infundados y a enfrentar los actuales problemas que vive la humanidad (calentamiento global, insuficiencia alimentaria, escasez de recursos renovables, pobreza extrema, entre otros).

Navarrete es la autora de este campo que, por tercera ocasión, es incluido en el área de procesos de formación. Para este efecto, la autora inicia su desarrollo a partir de un análisis discursivo del término disciplina desde el horizonte filosófico, con el objeto de revisar su procedencia, su etimología, sus significados y sus resignificaciones en los espacios educativos.

En un segundo apartado, Navarrete incursiona en los contornos, las fronteras y los territorios de la disciplina como una categoría estrechamente vinculada con la de profesiones y discurre puntualizando las distinciones entre ambas: mientras las profesiones se inscriben en el mundo de la práctica profesional, de las habilidades y capacidades para enfrentar los problemas laborales, las disciplinas se orientan hacia la producción del conocimiento, en virtud de que su perspectiva consiste en avanzar en la explicación de la realidad física o social.

Las investigaciones seleccionadas y revisadas fueron organizadas por la autora en dos grandes categorías: las relativas a la formación de las ciencias naturales y

las matemáticas, así como las correspondientes a las disciplinas sociohumanísticas y artísticas. Entre las primeras, se reportan trabajos específicos sobre formación en física, en biomédicas y tecnología, y en matemáticas, además de algunos trabajos que abordan la formación científica de manera general, es decir, la formación en ciencias. En lo relativo a las disciplinas sociohumanísticas y artísticas, los trabajos aluden a la formación en varias disciplinas específicas (derecho, educación, educación física y geografía), con excepción de varias investigaciones que tratan la formación artística de manera general. Destaca la ausencia de trabajos relativos a la educación básica en lo que se refiere a la configuración del pensamiento matemático, científico, histórico, así como al desarrollo de la lengua en tanto expresión y como pensamiento.

Formación y evaluación, acreditación y certificación

En el campo de la evaluación, se ha transitado del foco en el individuo, en el alumno, sobre todo durante las últimas décadas, hacia otros muchos objetos de evaluación en el ámbito educativo, entre los que se incluye el campo de la formación: la evaluación de los programas de formación, la evaluación de las prácticas formativas, la evaluación de la *¿formación misma?*, la evaluación de las políticas de formación, la evaluación de los dispositivos de formación y de las acciones formativas, la evaluación de los formadores, la evaluación de los sujetos en formación, la evaluación del impacto de la formación o la evaluación de situaciones formativas.

Las llamadas prácticas de evaluación, ahora diversificadas, no necesariamente remiten a verdaderos procesos evaluativos, sino que usualmente se circunscriben a otorgar puntuaciones con base en un referente previamente establecido, sin posibilidad de retroalimentación alguna, por lo que están más cerca de las nociones de verificación, control, acreditación y certificación.

La situación en México es que se hace uso del término evaluación para nominar cualquier clase de práctica de control, sobre todo aquéllas fuertemente asociadas con puntajes, es decir, con *supuestas* mediciones. Aun cuando actualmente se reconoce la heterogeneidad de estas prácticas y de los objetos a los que se dirigen, es importante avanzar en la identificación y el análisis de las teorías, epistemologías y metodologías que subyacen en las mismas, cuestiones que usualmente no se explicitan y que, no obstante, requieren ser pensadas, analizadas e indagadas al haber sido eludidas como objetos de pensamiento,

elucidación y reflexión tanto por parte del Estado y todo su aparato “evaluador” —o más bien “controlador”— como de los actores que se desenvuelven en el ámbito de las prácticas educativas.

Detrás de todo dispositivo de evaluación, es posible —y sobre todo relevante— identificar los fundamentos y las posiciones de los autores o, en su caso, de las instituciones que lo promueve, aun cuando se puede afirmar que de manera genérica predominan las tradiciones conductistas, instrumentales y pragmáticas que postulan no sólo la objetividad de los instrumentos y de las prácticas, sino de los sujetos que las diseñan y las generan, esto es, de los evaluadores, muchos de los cuales, además, coinciden en conceptuar la evaluación como medición. Instituciones, autoridades, evaluadores y muchos profesores tienden a negar la presencia de la subjetividad y a *creer, a imaginar*, sino es que a *soñar*, que ellos son “objetivos” y “neutros” y que, por tanto, sus evaluaciones son “objetivas”, porque “miden” la formación de los profesores o su desempeño en el aula, los logros de los alumnos en formación, las prácticas formativas, los programas institucionales de formación (licenciaturas, maestrías, doctorados, diplomados), entre muchos otros tópicos. En el marco de la políticas neoliberales, en las que el mercado se ha convertido en un *nuevo y destacado referencial*, ante la búsqueda de la eficacia y la calidad de los “productos” —como si los sujetos fueran objetos— ha sido y es impensable aceptar la imposibilidad de la objetividad en la evaluación. Inversamente, la subjetividad ha estado y estará siempre presente no sólo en las prácticas denominadas de “evaluación”, sino en todas las acciones del hombre, en tanto que nadie puede despojarse de ella.

De la autoría de Moreno es este campo, cuya inclusión en el área de procesos de formación se da por segunda ocasión, debido a que aunque estuvo presente en el estado del conocimiento de la primera década (1982-1992), no formó parte del segundo (1992-2002), en virtud de que durante ese periodo la temática quedó desprovista de trabajos. La materia de evaluación en el área recobra nuevamente su lugar y con mucha fuerza, dada la proliferación de prácticas llamadas de evaluación en los espacios formativos, así como la de producciones registradas durante esta última década.

Moreno estructuró este campo a partir de seis líneas temáticas: formación y evaluación del alumnado de secundaria; formación y evaluación docente; formación y tipos de evaluación; formación y evaluación de programas; formación y evaluación de competencias; formación de los egresados y su evaluación.

CUADRO 6. Líneas analíticas del campo formación y evaluación, acreditación y certificación

1 ^{er} Estado del conocimiento 1996	2 ^o Estado del conocimiento 2005	3 ^{er} Estado del conocimiento 2013
12. Evaluación de la formación docente y profesionales de la educación	Ausente	16. Formación y evaluación
12.1 Posgrado en educación		15.1 Formación y evaluación del alumnado
12.2 Los programas de formación de docentes		15.2 Formación y evaluación docente
12.3 La formación de docentes de enseñanza básica		15.3 Formación y tipos de evaluación
12.4 La formación del pedagogo		15.4 Formación y evaluación de programas
		15.5 Formación y evaluación de competencias
		15.6 Formación de los egresados y su evaluación

En la primera línea temática, el autor revisa varios de los trabajos que focalizan su interés en la formación y la evaluación de los alumnos de educación secundaria y subraya que se continúan privilegiando visiones conductistas y tradicionales en las diferentes prácticas desplegadas por los profesores.

La evaluación de los docentes, como política y práctica desplegada actualmente en todos los niveles del sistema educativo, ha preocupado y ocupado a los investigadores de la educación, en virtud de que ellos se configuran como los actores determinantes de las acciones formativas dirigidas a los alumnos. De ahí que Moreno haya definido esta materia como una segunda categoría, en la que revisa la producción relativa a esta temática, misma que se ha diversificado en múltiples objetos de investigación, tanto de educación básica como de educación superior.

En el tercer apartado, el autor analiza la producción de investigación conforme a la tipología de la evaluación establecida por Scriven y actualmente reconocida y, hasta cierto punto, legitimada (diagnóstica, formativa y sumativa) y establece que de las tres modalidades, las evaluaciones diagnósticas y las correspondientes al desempeño de los alumnos son las que congregan el mayor número de trabajos.

La evaluación de programas de formación es un objeto más reciente tanto desde el punto de vista de la intervención como de la investigación. Como cuarta línea temática, Moreno sistematiza la producción al respecto a partir de cinco tópicos: formación y evaluación del *currículum* escolar, formación y evaluación de programas institucionales, formación y evaluación de programas de estímulo a la docencia, formación y evaluación de programas de formación/profesionalización, y formación y evaluación de programas en contextos no escolares.

En cuanto a la tendencia relativa a la formación en competencias —como posición hegemónica actualmente vigente en el mundo globalizado e impuesta por los organismos internacionales— no podía faltar la preocupación por su evaluación. Tal como hemos constatado, la moda de las competencias ha sido instaurada y legitimada en el mundo entero desde hace más de una década y, sin duda, a nivel nacional en todo el sistema educativo. En consecuencia, durante todo este periodo se han generado trabajos de investigación que abordan la temática en muy diversos espacios formativos; por esta razón, el autor destina una línea temática al examen de la correspondiente producción.

Como última línea temática, Moreno establece la formación y evaluación de los egresados de instituciones de educación superior. Aquí se analizan los trabajos que dan cuenta de los procesos formativos y su impacto en la práctica profesional.

Formación y prácticas

Uno de los tópicos medulares en materia de formación en cualquier ámbito disciplinar, cuyo debate ha atravesado todo el siglo xx y lo que va del XXI, es el relativo a la articulación entre la teoría y la práctica. Si bien actualmente existe un consenso respecto a la importancia y trascendencia de la vinculación entre ambas, en muchos espacios de la educación superior, e incluso de la básica, se continúa pensando y planteando que ésta debe proyectarse en los espacios formativos y puntualmente a nivel curricular desde una lógica deductiva. Con base en este pensar y decir de autoridades y algunos profesores, se parte del supuesto de que la teoría representa la base y la puerta de entrada a la práctica, en tanto que la primera provee de elementos sustantivos para ser aplicada —casi mecánicamente— y, posteriormente, a situaciones específicas, ya sea en el terreno profesional o en la vida cotidiana. Con esta premisa, los estudiantes e incluso algunos profesores reclaman diciendo que eso es “pura teoría”, “es teórico”, “en

teoría”, “teóricamente hablando”, formulaciones hechas con un sentido peyorativo y un sentimiento de desprecio a la teoría, a la vez que expresan un cierto nivel de ignorancia, en virtud de que se visualiza a “la teoría y la práctica” desde un desacuerdo, como antagónicas y opuestas, en lugar de comprenderlas como expresión una de la otra y configurativas de una unidad que posibilita un enriquecimiento mutuo.

La razón y el pensamiento devienen principios fundamentales de las acciones del hombre, en virtud de que la práctica implica normas, valores, reglas de juego, es decir que está atravesada por sistemas de ideas, valores, hábitos, entre otros, lo que significa que ciertos elementos conceptuales son definitorios de las prácticas que se despliegan. En múltiples espacios universitarios (formación de médicos y profesionales de la salud, formación de profesores, trabajadores sociales, psicólogos, veterinarios y otros muchos más), se ofrece a los estudiantes semestres o cursos anuales completos destinados a la teoría para consecutivamente pasar a “cursos prácticos”, en el terreno o la clínica, en el entendido de que allí transferirán lo aprendido. Más aún, en el diseño de licenciaturas completas subyace la presunción de que cuando los estudiantes las concluyen y se incorporan al mercado laboral, poseerán las capacidades para transferir todos los conocimientos y habilidades para enfrentar —a través de la aplicación a casos particulares— los problemas de la vida profesional, de la vida real.

En síntesis, esta temática ha ocupado y preocupado a más investigadores que en el periodo precedente, tal como lo muestra el incremento de trabajos registrados en esta década y analizados por Espinosa y Secundino, quienes se hicieron cargo de este capítulo y quienes lo organizaron con base en cuatro grandes categorías: las prácticas profesionales en los procesos formativos; diagnóstico de necesidades para el diseño de propuestas de formación de profesores en servicio; formación de profesores en servicio, y mejora de las prácticas docentes y las prácticas cotidianas como espacios formativos.

En la primera categoría, Espinosa y Secundino conceptualizan las prácticas profesionales como una estrategia que posibilita la vinculación entre los procesos formativos y las prácticas específicas del ejercicio profesional, dimensión que frecuentemente ha sido considerada como una prioridad en los diseños curriculares por los que se ha transitado en diversos ámbitos disciplinares y, particularmente, en el destinado a la formación de docentes.

El diagnóstico de necesidades para la formulación de propuestas de formación de docentes en ejercicio se ha sostenido, a través de los diferentes estados

del conocimiento, como temática relevante desde el punto de vista de la investigación, en tanto que sus aportaciones permiten tomar decisiones en el ámbito del desarrollo educativo.

La formación de profesores en servicio y la búsqueda de la mejora de sus prácticas docentes representa y se mantiene como una preocupación eminente del Estado y de las instituciones, misma que no ha podido resolverse del todo a través de los diversos programas y estrategias formulados en las diversas administraciones, tal como lo evidencian, por ejemplo, los resultados de la evaluación universal de los maestros de básica y los desempeños de los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales; por esta razón, como objeto de investigación ha sido retomado por diversos autores.

Un último eje, trabajado por los autores del presente estado del conocimiento, corresponde a la consideración de las prácticas como espacios de formación. En efecto, varios trabajos están destinados al análisis de las aportaciones que como logros se concretan por medio de las vivencias y experiencias que implican las prácticas tutoriales respecto a sus fines formativos.

Formación y narrativa

Bajo la forma de relatos de vida, historias de vida, biografías educativas y autobiografías se ha introducido la narrativa en el campo de la investigación y la formación en educación, humanidades y ciencias sociales como un recurso con finalidades —de comunicación, afirmación de sí mismo, toma del poder y formativas— y modalidades diferentes que permiten al sujeto reapropiarse de su propia historia, reorientar su formación, así como su proyecto de vida.

De acuerdo con Pineau, la historia de vida, por él denominada “de investigación-acción-formación existencial”, a la par de los enfoques biográficos, autobiográficos y de relatos de vida, “forman parte de un movimiento bio-reflexivo de construcción de nuevos espacios conceptuales para trabajar el aumento multiforme de problemas vitales inéditos” (Pineau, s/f). Según el lugar que ocupa el investigador o el formador y el sujeto en formación, se pueden distinguir, de acuerdo con Pineau y Legrand, tres modelos diferentes de este movimiento, tal como se verá en el propio desarrollo de este campo: a) el biográfico, por el cual el investigador o, en su caso, el formador, es quien elabora la biografía a partir de la información suministrada por el sujeto, reproduciendo con ello la lógica de

distanciación propia del aula (maestro-alumno) y la epistemología que supone la posibilidad de construcción de un saber objetivo por parte del profesional; *b*) el autobiográfico, opuesto al biográfico, que remite a la escritura de la propia vida del sujeto en formación, quien se la otorga al investigador y éste, a su vez, funge exclusivamente como espectador, lector y observador, porque la construcción del sentido es tarea exclusiva de aquél, y *c*) la historia de vida, que se configura como una interacción que privilegia el diálogo y donde se entabla una relación entre el formador y los sujetos participantes para la co-construcción de sentido. Este es el modelo que, a decir de los autores, es portador de los mayores beneficios para todos los actores.

La escritura representa una de las modalidades más frecuentemente utilizadas en los espacios de formación y desarrollo profesional de adultos y, particularmente, de profesores, en tanto un medio que posibilita la reflexión distanciada sobre lo vivido desde una perspectiva existencial a la luz de la sensatez y la madurez generadas a partir de la experiencia acumulada durante algunos años. En la escritura, el autor es, contradictoriamente, también espectador y actor, porque a la vez que observa, escucha y se lee a sí mismo, elabora y reelabora, construye y reconstruye, crea y recrea su historia de vida en formación en un escenario de interacción con los otros.

A cargo de Fortoul, este nuevo campo, ahora incluido en el estado del conocimiento, conforma un enfoque teórico y metodológico alternativo que ha sido ampliamente consolidado y difundido en los países europeos desde hace varias décadas pero, en México, ha sido incipientemente trabajado. De ahí su relevancia para la comprensión de los procesos de formación de los sujetos, especialmente de los docentes de educación básica y los académicos de las IES, así como para que éstos resignifiquen y otorguen un sentido a sus experiencias y vivencias en las situaciones formativas.

La autora estructuró este capítulo con base en tres secciones: la narrativa en el mundo de hoy, la investigación biográfico-narrativa y el análisis de las investigaciones educativas.

En la primera sección, Fortoul introduce algunos universos de significación de la narrativa, entre los que destacan: como expresión de un sujeto sobre sí mismo; como metodología de investigación en ciencias sociales, humanas y de la educación y como recurso de intervención en el ámbito de la educación, particularmente en la formación de adultos y de docentes, entre varios más. En la segunda sección, la autora destaca su importancia y su valor en el mundo actual y analiza las potencialidades de la investigación biográfico-narrativa.

En el tercer apartado, presenta la tipología utilizada para ordenar las investigaciones vinculadas con la narrativa y se analizan sus aportaciones. Las categorías empleadas por la autora son las planteadas por varios autores: *a)* la narrativa como metodología de investigación; *b)* la narrativa como objeto de estudio, y *c)* la narrativa como estrategia de intervención para la formación.

En la primera categoría se incorporaron los trabajos que utilizan la narrativa como metodología para dar cuenta de los significados que los sujetos, particularmente los docentes, atribuyen a los programas y procesos formativos. Aquí la autora hace una distinción entre las investigaciones, cuya metodología central es la narrativa y aquellas otras que utilizando la etnografía, también hacen uso de narrativas con la finalidad de hacer cortes interpretativos.

Como objeto de estudio, lo biográfico-narrativo es considerado como la segunda categoría, a partir de la que se agrupan las investigaciones que indagan los recorridos, los itinerarios, las trayectorias, los trayectos, los caminos de formación y de vida personal y laboral adoptados por los sujetos que participan.

La última categoría corresponde al uso de la narrativa con finalidades formativas, es decir, la narrativa inscrita en el ámbito de la intervención. Son varios los trabajos que documenta Fortoul sobre el potencial formativo que los autores reportan con respecto a la narrativa en diversos programas de formación de profesores.

Formación y tutoría

Muy cercano al término de tutoría se encuentra, entre otros, el de monitoreo en educación. Al igual que todos los términos, el sentido que se ha atribuido a estos dos vocablos se ha modificado con el paso del tiempo y aunque no es fácil ubicar éstos en fuentes documentales, sí se pueden situar los de tutor y monitor, cuyas diferencias quedan registradas desde su etimología. La palabra tutor, en un análisis etimológico, significa, entre otros, defensor, protector, guardián, vigilante; en tanto que monitor se encuentra más cercano al de instructor, consejero, es decir, la persona que advierte (*Petit Robert I*, 1981: 1220, 2041). De ahí que mientras el tutor es el encargado de cuidar a alguien, el monitor es el responsable de instruir. Sin embargo, la pluralidad de prácticas de tutoría y monitoreo en diversas temporalidades y espacios educativos a lo largo de los últimos siglos alejará paulatinamente a estos vocablos de sus acepciones originales, esto es, de

sus raíces etimológicas, y a consignarles nuevas y diversificadas significaciones. Podemos recordar que, en la antigua cultura griega, el tutor era una persona reconocida y respetada a la que se le atribuía la responsabilidad de hacerse cargo de otro. También, por ejemplo, durante el siglo XIX, Lancaster hizo uso del término monitor en el sistema mutuo o simultáneo, que también fue introducido en México: se denominaban monitores a aquellos alumnos más avanzados que se hacían cargo de conducir el aprendizaje de sus pares.

Actualmente, nos interesa subrayar cómo la tutoría devino en México, y desde no hace mucho tiempo, en una política y práctica remedial que se incorporó en la educación básica (secundaria), en la media superior y en la superior (licenciaturas y posgrados) con múltiples intenciones y modalidades. Como práctica compensatoria, la tutoría pretendió remediar varios de los problemas que padece el sistema educativo, tales como el rezago, el abandono escolar, los altos índices de reprobación, las bajas tasas de eficiencia terminal, además de los relativos a las problemáticas psicoafectivas y sociales de la adolescencia y la juventud, tales como la violencia, el pandillerismo, la drogadicción, la violación, la ilegalidad, la deshonestidad, entre otros. A esto se deben añadir los problemas específicos de aprendizaje en las diferentes asignaturas, es decir, los asuntos de carácter eminentemente académico. Así, tenemos que a la figura de tutor, muchas veces desplegada por cualquier profesor —sea de cualquier asignatura en secundaria, bachillerato o en el nivel de licenciatura— se le atribuyen múltiples responsabilidades. Más aún, con estas mismas funciones, alumnos de grados avanzados ofrecen, en algunas instituciones, tutoría a sus pares.

La unión de estos los términos tutoría y formación obedece, por tanto, a que las prácticas tutoriales se inscriben siempre en una situación formativa, que se encuentra configurada por una triple dimensión: relacional, histórico-temporal y praxeológica. La primera dimensión remite a la relación interpersonal, ya sea dual, grupal o colectiva que se entabla en toda tutoría como base de la intercomunicación, esto es, de la relación con el otro o los otros; la dimensión histórico-temporal alude al inicio y al fin de una relación formalizada que se despliega, ya sea en las instituciones educativas o en los ámbitos laborales durante un tiempo y un lugar asignados; la tutoría se inscribe en la vertiente de la praxeología por su objetivo, que se vincula a la toma de decisiones para mejorar el servicio educativo, el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza, la superación de problemas, la formación integral del alumno, etc. De ahí que esta temática se

haya configurado como un campo del área, alrededor del cual se agruparon un gran número de trabajos, por lo que como en otros campos, se debió efectuar una depuración que obligó a descartar cerca de la mitad de los ubicados.

Este campo, trabajado por Ortega, fue estructurado a partir de los siguientes ejes temáticos:

- a) La tutoría en el contexto político-educativo de la década.
- b) La tutoría como concepto educativo en construcción.
- c) Propósitos y tendencias de la acción tutorial institucionalizada.
- d) De la relación entre sujetos: tutor y tutorado.
- e) Alternativas para una resignificación de las prácticas tutoriales a partir de su potencialidad formativa.

El tratamiento contextual en materia de políticas educativas internacionales y nacionales constituye el primer eje que aglutina los trabajos sobre tutoría aquí reunidos. El análisis emprendido tiende a situar las prácticas tutoriales en el marco de las políticas neoliberales y las implicaciones de éstas en materia educativa.

El segundo eje temático alude al tratamiento conceptual de varios de las investigaciones, en virtud de que abre múltiples horizontes al dar cuenta de la diversidad de significados con los que se ha conceptualizado la tutoría y, en consecuencia, las contradicciones que teóricamente la caracterizan, así como en las prácticas que en diferentes instituciones y niveles se despliegan. Las visiones de la tutoría transitan desde un esquema burocrático-administrativo de control del alumnado hasta un proyecto de autonomización de los sujetos.

Destinado a la recuperación y revisión de los trabajos que aluden a la tutoría institucionalizada en diversos espacios educativos, en esta tercera categoría se examina la cantidad y variedad de funciones atribuidas a la tutoría en el ámbito de la formación, las que, evidentemente, exceden las posibilidades operativas de cualquier intento de emprenderlas, dadas las condiciones institucionales y las particularidades del personal que atiende esta función.

En cuanto a la relación tutorial, que se configura como la cuarta categoría construida por Ortega y de acuerdo con las investigaciones revisadas, ésta queda planteada con base en una doble perspectiva: como una relación instrumental y pragmática por la cual el tutor se considera formador y controlador del tutorado frente a una relación que si bien no es simétrica, considera al tutorado como el actor de su proceso formativo y al tutor en tanto acompañante.

En el último eje temático, se recogen los trabajos teóricos y empíricos que cuestionan y resignifican las visiones y nociones de tutoría que frecuentemente se han legitimado con el objeto de abrir nuevos horizontes reflexivos sobre esta temática.

Formación y modalidades educativas

Somos testigos de las transformaciones que las diversas naciones, de manera genérica, han experimentado respecto a su tránsito hacia una sociedad fundada en el conocimiento, la información y la comunicación. El acceso a la información tiende a universalizarse y, aunque en la actualidad es muy desigual, las administraciones de todo el mundo se esfuerzan por introducir, en los espacios educativos —desde preescolar hasta el nivel superior— diferentes tecnologías que conduzcan a los alumnos para aprender a aprender, es decir, a darles un uso pedagógico de acuerdo con los objetivos de formación y al tipo de alumnado que se atiende.

La introducción de las tecnologías en los espacios formativos no pretende sustituir los esquemas regulares de enseñanza por modalidades a distancia a través de plataformas diversas, sino más bien explotarlas para promover mejores y más significativos aprendizajes. El hecho de poner en línea algunos recursos de aprendizaje no sustituye los cursos cara a cara entre profesores y alumnos, sino simplemente se trata de medios que pueden coadyuvar a desplegar, de una manera enriquecedora, las actividades de aprendizaje en la educación presencial, porque en las formaciones a distancia, en efecto, no existe un encuentro físico entre ambos. Es evidente que la introducción de tecnologías al aula sólo es posible si éstas son adoptadas en el marco de un pensamiento didáctico diferente, marcado por la innovación, hecho que supone la voluntad y disposición de los profesores para conceptualizar la enseñanza desde una visión diferente a la que se ha adoptado clásicamente. En suma, sólo si las tecnologías forman parte de ese pensamiento didáctico innovador, se podrá tener éxito en la formación y la educación de niños, jóvenes y adultos en los diferentes niveles del sistema educativo y en otros espacios no escolarizados. Como apunta Prensky, los estudiantes de hoy ya no pueden aprender como los alumnos de ayer, porque los de ahora son nativos digitales, en tanto que nacieron y crecieron en y con las tecnologías, a diferencia del alumnado de antes y sobre todo de nosotros, los profesores, que somos inmigrantes en el mundo digital.

Sandoval es la autora de este campo, que si bien no ocupó un lugar específico en el estado del conocimiento precedente, en el actual su emergencia salta a la vista, ya que la inclusión de las tecnologías al mundo educativo tanto a nivel nacional como mundial, ha sido inaplazable, al igual que la preocupación de académicos y estudiosos mexicanos y extranjeros por analizar y aquilatar varias dimensiones vinculadas con ellas: la infraestructura de las instituciones, las condiciones psíquico-afectivas de los profesores para apropiarse de ellas o para rechazarlas por sus miedos y resistencias, los impactos en el desempeño de los estudiantes, las nuevas formas de pensar la didáctica de las diferentes asignaturas, entre otras. Este capítulo, aunque breve, recrea los discursos producidos sobre la temática, para lo cual Sandoval lo estructuró con base en cuatro apartados: la vinculación entre formación y modalidades educativas, las fuentes que se trabajaron, las producciones bibliográficas relevantes en el campo y las tendencias de los productos revisados.

La elucidación desde el punto de vista teórico sobre la articulación entre formación y modalidades educativas es el objeto del primer apartado, en el que la autora argumenta la denominación “modalidades” y su clasificación como escolarizadas y no escolarizadas.

Las siguientes partes se destinan a precisar las estrategias desarrolladas para ubicar la producción sobre la temática y, además, a dar cuenta del material seleccionado y revisado.

En el último apartado se caracterizan los trabajos analizados, tanto en lo que se refiere a los enfoques teóricos en los que se sustentan como a las metodologías utilizadas para abordar el objeto; también se detallan los niveles educativos que aluden los investigadores y la naturaleza de los materiales que sirvieron de insumo.

Formación de niños, adolescentes y jóvenes

De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2011), cerca del 45% de la población mundial tiene menos de 25 años de edad, lo que significa que más de un billón de personas se inscribe en ese rango de edad, de los cuales la mayor parte pertenece a los países en desarrollo. En México, es aproximadamente la mitad de la población la que se encuentra en ese intervalo de edad y una de cada cuatro personas tiene entre 15 y 29 años (INEGI, 2010). De hecho, el mundo entero tiene enfrente a la más grande generación de jóvenes que ha

existido en la historia, situación que representa un gran reto para todos los Estados nacionales, si consideramos que la infancia y la adolescencia representan los periodos de la vida en los que más se desarrollan las capacidades físicas e intelectuales y en los que se adquieren valores, actitudes y creencias.

En síntesis, infancia, adolescencia y juventud plantean los retos formativos más determinantes en virtud de que es entonces cuando se pueden adquirir los elementos fundacionales —psicosociales y afectivos— de la vida adulta, y también cuando se puede contribuir a la preparación de los jóvenes para enfrentar sus futuras responsabilidades como adultos autónomos; asimismo, cuando ellos deben tomar decisiones y aventurarse en la vida tomando riesgos que definirán su devenir, y cuando deben construirse como sujetos libres y responsables.

Los buenos aprendizajes, concretados por la UNESCO y adquiridos durante esta etapa, tienden a permanecer a lo largo de la vida y definen una propuesta formativa de corte humanístico que debería ser alentada en todos los espacios de educación y formación: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996: 35). Son muchas las dimensiones que en materia de formación habría que promover y que no necesariamente aparecen en los programas escolares de los diferentes niveles sino que, al contrario, suelen ser eludidas: conocimiento de sí mismo, capacidad de escucha, de diálogo, de trabajo colaborativo, capacidad para respetar las diferencias, reconocer y relacionarse con los otros, para tomar decisiones, enfrentar la complejidad de la realidad, adoptar un pensamiento crítico y autocrítico, participar en la construcción de la vida democrática, entre otras.

Alvarado es la autora de este campo, ciertamente emergente, donde se recogen trabajos que muestran la preocupación de los autores por la formación de niños, adolescentes y jóvenes que, de alguna manera, conducen a cuestionar la organización de la escuela, las formas de enseñanza, los saberes que se promueven e, incluso, la capacidad de los profesores para atender las particularidades de los sujetos que tienen a su cargo. La autora estructuró este campo temático con base en cinco ejes: 1) desarrollo y aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes; 2) la mediación docente y su relación con el aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes; 3) la formación por competencias e integral en niños, adolescentes y jóvenes; 4) formación disciplinar en jóvenes mexicanos, y 5) trayectorias escolares y formación de la identidad en la escuela y para la vida laboral.

En el primer rubro, se analiza la producción correspondiente a la formación de la niñez, la adolescencia y la juventud en aquellos tópicos que se enlazan con el aprendizaje, con las estrategias de enseñanza, el *curriculum*, la promoción de valores, la formación sexual y la capacidad comunicativa, entre otros.

El lugar del docente como mediador y promotor de aprendizajes en la formación de alumnos de estos grupos de edad constituye el elemento medular de la segunda categoría, en la que se examinan asuntos vinculados con la intervención en el aula, los objetivos y contenidos, así como los problemas a los que se enfrentan los profesores.

Este tercer eje, intitulado “la formación por competencias e integral de niños, adolescentes y jóvenes”, recoge las aportaciones que han sido recreadas prioritariamente desde la mirada de la filosofía y que cuestionan el sentido mismo de la educación y las prácticas institucionalizadas. De ahí que las investigaciones y experiencias documentadas sobre formación en valores, habilidades y capacidades para la vida, entre otros, forman parte del análisis aquí emprendido.

La formación de los jóvenes en determinados campos disciplinares y la formación profesional, así como sus posibilidades de inserción al mercado de trabajo se configura como la cuarta categoría temática de este campo, en la que se revisan muy diferentes tópicos.

El análisis de las trayectorias escolares y la construcción identitaria en la escuela y en el trabajo es el núcleo del último eje, donde se revisan los estudios relacionados con los itinerarios de jóvenes, por un lado, y las políticas definidas por las autoridades en torno a la formación de éstos para su posterior inserción al mercado productivo.

Bibliografía

- Commission des Communautés Européennes (CCE) (2000). “Document de travail des services de la commission. Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie”, Bruxelles, en línea: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf [consulta: 4 de diciembre de 2012].
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad y Patricia Ducoing Watty (2005). “Formación docente y política educativa”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación, v.II*, México: COMIE-IPN, pp. 527-558 (La investigación educativa en México 1992-2002).

- Delors, Jacques (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission pour le vingt et unième siècle. Extraits*, Paris: UNESCO-Odile Jacob.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación, volumen I*, México: COMIE-IPN (La investigación educativa en México, 1992-2002).
- Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (coord.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE (La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa).
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2011). *Estado de la población mundial 2011*, New York, en línea: http://foweb.unfpa.org/SWP2011/reports/SP-SWOP2011_Final.pdf [consulta: 1 de diciembre de 2012].
- Gouvernement français (s/f). "La formation tout au long de la vie", en línea: <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html> [consulta: 1 de diciembre de 2012].
- Imbert, Francis (1993). *La question de l'éthique dans le champ éducatif. Pour une praxis pédagogique II*, Maine et Loire, Matrice.
- INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010. Informativo oportuno*, México, en línea: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/mexico-jovenes.pdf> [consulta: 1 de diciembre de 2012].
- Petit Robert I. Dictionnaire alfabétique & analogique de la langue française par Paul Robert* (1981). Paris: Le Robert. pp. 1220, 2041.
- Pineau Gaston y Jean Louis Le Grand (2002). *Les histoires de vie*, Paris: PUF, (Que sais-je? n° 2760).
- Pineau, Gaston (s/f). *Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle*, en línea: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/28013/29804> [consulta: 1 de diciembre de 2012].
- Prensky, Marc (2010). *Nativos e inmigrantes digitales. Adaptación al castellano del texto original "Digital natives, Digital immigrants"* (sd), Institución Educativa SEK, en línea: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [consulta: 13 de noviembre de 2012].
- Torres, José Francisco (1996). "Formación de docentes y política educativa", en Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México, COMIE, pp. 302-306 (La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa).

CAPÍTULO 11

FORMACIÓN Y POLÍTICA

Ofelia Piedad Cruz Pineda* y Catalina Olga Maya Alfaró**

Introducción

El estado del conocimiento del campo formación y política tiene una veta interesante de explorar por varias razones de orden teórico y epistemológico, entre las que se pueden destacar dos: la relacionada con el uso que se hace de la teoría para indagar algún fenómeno vinculado a la formación —de los sujetos o actores educativos—, consideración que es importante para conocer los insumos conceptuales y disciplinarios utilizados en las diferentes investigaciones, mientras que la segunda razón se vincula con la identificación de lógicas de conocimiento (inteligibilidad), que han construido quienes han examinado este campo.

Las investigaciones que reporta el campo formación y política tienen objetos de estudio diversos, situación que enriquece al área y al campo correspondiente. Sin embargo, es importante mencionar que la discusión sobre el vínculo formación y política no está abordada estrictamente desde un entramado teórico y analítico; por el contrario, el eje o dimensión que reiteradamente cruza varios de los trabajos es el estudio de las políticas educativas, entendidas como cursos de acción diseñados por el gobierno y puestas en práctica por los actores educativos. Las diferentes investigaciones reportadas dan cuenta de los efectos

* Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional-Puebla.

** Consultora independiente en asuntos educativos.

de las políticas educativas en los procesos de formación de los docentes, sobre todo a partir de la política de reforma educativa de la década de 1990.

Cabe recordar que en los estados del conocimiento publicados en 1996, los cuales reportaron la década de 1980, se expuso un apartado denominado Formación de docentes y política educativa, que enfatizaba la cuestión del poder y la intervención del Estado en la formación docente (Ducoing y Landesmann, 1996). Una década más tarde, los estados del arte que dieron cuenta de los noventa, también abrieron un espacio denominado Formación docente y política educativa, que subrayaba el escenario internacional y la configuración de la reforma educativa en nuestro país, ponderando las políticas dirigidas a la formación del profesorado (Cruz y Ducoing, 2005).

A partir de estas consideraciones iniciales, una de nuestras primeras tareas fue rastrear información de diversa procedencia que reuniera dos aspectos: primero que abordara una discusión sobre la cuestión de la formación y, segundo, que examinara el tema de la política. Así, emprendimos la localización de trabajos en congresos, revistas, capítulos de libros, libros y tesis de posgrado.

En la revisión inicial de los productos de investigación, advertimos la preocupación por el estudio del nivel de la educación básica. Al respecto hay una tendencia a la indagación del profesorado de educación básica y la política educativa dirigida a éstos en los últimos 20 años como producto de la reforma del sistema educativo en nuestro país (Cfr. Cruz y Ducoing, 2005). La reforma educativa implementada no sólo afectó la estructura del sistema y del *currículum*, sino que también dañaron las condiciones laborales de los docentes.

Por ejemplo, se ubican trabajos que dan cuenta de las políticas educativas desde el diseño y la implementación. Estos escritos destacan el análisis de algunos actores involucrados, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que también enfatizan el estudio de tópicos como el impacto del programa Carrera Magisterial; las repercusiones en el salario de los profesores; la exigencia de la integración de colectivos docentes al interior de las escuelas con la intención de generar innovaciones educativas; los cambios en las escuelas normales —formación inicial—; las transformaciones en las estrategias de la formación continua, la actualización y superación profesional; la indagación de formación docente en ámbitos rurales, etc.

Además, cabe señalar que la producción revisada da cuenta del estudio de los sujetos y la forma en que éstos se apropian y resignifican las políticas

educativas; por ejemplo, el papel de los profesores y la función de los supervisores y directores.

Asimismo, en las preliminares exploraciones analíticas que realizamos de la producción localizada, se dividió el estudio de los investigadores por la comprensión del fenómeno educativo, delimitado por la formación y política desde diferentes ámbitos de abordaje de carácter sociohistórico, sociopedagógico, curricular, vida institucional, entre otros.

Una vez expuestos los puntos de partida, mostramos algunos de nuestros argumentos, que explican la construcción del estado del conocimiento del campo formación y política.

Iniciamos por señalar la importancia de discutir la formación como acción que realiza el sujeto y la distinción entre la política y las políticas, así como el vínculo entre formación y política. Este planteamiento es necesario para argumentar y consolidar el campo, sobre todo a la luz de los usos de la teoría en la producción del conocimiento.

En los párrafos siguientes se exponen una serie de consideraciones sobre los dos conceptos que guiaron la construcción del estado del conocimiento sobre formación y política. Una de nuestras primeras tareas fue interrogarnos sobre el vínculo formación y política, este cuestionamiento dio pauta para delimitar un punto de partida en la búsqueda de investigaciones que dieran cuenta de este campo. Por ello, ubicamos, por un lado, la formación y, por otro, la política.

Pensar la formación es ya una cuestión importante que implica una amplia discusión. Desde los estados del conocimiento de la década pasada, se advirtió:

...la carencia de reflexión seria y rigurosa sobre la formación. [Sin embargo], también se indicó la dedicación, [en los últimos años] a la elaboración conceptual sobre la formación en el marco de lo humano del sujeto. Este sujeto que ha enfrentado y enfrenta las provocaciones e imposiciones de la técnica para entender el proceso formativo [...], ese sujeto cuya formación ha sido reducida a indicadores, variables, productos y resultados controlables [...], ese sujeto del que lo humano es frecuentemente evadido (Ducoing, 2005: 164).

La formación es una condición de posibilidad del hombre y tiene que ver con su existencia en la Tierra. Entender la formación como una atribución específica de la existencia significa reconocer que, entre todos los seres vivos, el hombre es el único que tiene la posibilidad de optar y actuar sobre su

propio desarrollo, sobre sí mismo, esto es, de formar-se (Honoré, citado por Ducoing, 2007: 3).

Así, la formación sigue siendo hasta nuestros días un tópico para la reflexión y la discusión conceptual que orienta las acciones y prácticas en materia de formación, sobre todo para el diseño, implementación y evaluación de las políticas de formación del profesorado, no sólo de un nivel escolar particular del sistema educativo mexicano, sino de todos en conjunto.

Por otro lado, una distinción igual de importante para comprender el vínculo formación y política fue ubicar el segundo término. Partimos de reconocer que la política alude al nivel óntico, es decir, tiene que ver con la multitud de prácticas de la vida política convencional. La política es entendida como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad, derivada de lo político. La distinción entre la política y lo político resulta sugerente; sin embargo, este no es el espacio idóneo para dilucidar sobre este asunto. No obstante, apuntamos lo siguiente: “Lo político tiene que ver con el nivel ontológico, con el modo mismo en que se instituye la sociedad” (Mouffe, 2009: 16). Así, lo político marca una dimensión de antagonismo que es constitutivo de las sociedades humanas.

Una vez aportado sucintamente una preliminar distinción sobre formación y política, nuestro interés, como en párrafos previos lo destacamos, fue localizar investigaciones que aludieran y dieran cuenta de los estudios sobre la formación y política. Es decir, identificar indagaciones que estudian el vínculo formación y política desde las instituciones, los procesos hasta los sujetos y las prácticas.

Es importante señalar que las investigaciones localizadas en la década 2002-2011 tienen una característica en común que las distingue: el vínculo de la formación con la formación docente. Este rasgo da cuenta, una vez más, de la preocupación y del interés de los investigadores por un campo del conocimiento que de forma reiterada ha sido estudiado tanto en los estados del conocimiento anteriores como en el actual. Esta inclinación u orientación por el fenómeno de la formación, sin duda, continuará siendo un objeto de estudio para quienes están interesados en el tópico de la formación. No obstante, será un desafío para la próxima década exigirnos problematizar la relación entre formación y política como una discusión intelectual que permita avanzar e impulsar el campo en cuestión.

A continuación y una vez leída, revisada y analizada la producción, se presenta la organización de ésta a partir de ubicar los trabajos por medio de problemas-categorías. De cada una de éstas, se despliegan dos apartados que aluden al enfoque tanto teórico como metodológico.

Es importante argüir que partimos de reconocer que la metodología no sólo remite a cuestiones de carácter instrumental o especificación de técnicas, sino que plantea un proceso de articulación entre los referentes conceptuales, empíricos y las preguntas de indagación que se plantean en todo proyecto de investigación. Una vez expuesta la sección o bloque del denominado problema-categoría, se ofrece la descripción de los rasgos metodológicos que se lograron identificar en cada una de las investigaciones localizadas para este Estado del Conocimiento del campo formación y política. De esta manera, es importante advertir los parecidos o la diversidad de los abordajes metodológicos en las investigaciones.

También es necesario destacar que por el tipo de producción localizada en revistas, libros, capítulos de libros, tesis y memorias, no siempre los investigadores dedican un apartado para exponer temas o asuntos metodológicos, con excepción de las tesis de grado, artículos de revistas que reportan avances de investigación y en las memorias de los eventos académicos. Por ello, se enuncia sucintamente el uso de rutas metodológicas que guían los diferentes estudios en cuestión.

Finalmente, se exponen los hallazgos encontrados en los estudios, es decir, se bosqueja un balance de los primeros diez años del siglo XXI, destacando la importancia de insertar en la investigación educativa el campo formación y política.

Transformación económica y modernización educativa

Este problema es estudiado por Ducoing (2007), Arnaut (2004), Dale (2002), Castañeda, Navia y Yurén (2004), Larrauri (2005), Toledano (2003), Cruz Salinas (2007), Ezpeleta (2004), Maya (2010), Cabello (2008), Jiménez (2003), Sánchez y Corte (2004), Hinojosa (2007), Cruz (2007a, b), Cruz (2008a, b, c), Camacho (2008), Barba (2010) y Latapí (2004a, b).

Las preocupaciones de los investigadores en la década 2002-2012 reconocen los cambios en la materia, sobre todo económica, que han sufrido los países, particularmente en América Latina, puntualizando el caso de México y las implicaciones en el sector educativo mexicano. El estudio de los investigadores

sobre el contexto socioeconómico fue traducido a un problema-categoría que nombramos como transformación económica y modernización educativa, en el cual se agruparon aquellos productos que dan cuenta de la modernización educativa a partir de estudiar los contextos socioeconómicos y culturales que dieron lugar al discurso educativo modernizador, promovido desde las décadas de 1980 y 1990 en nuestro país.

Sin duda, es imprescindible iniciar una “reflexión sobre las políticas, es decir, sobre el proyecto del Estado mexicano en torno a la formación de profesores para replantear el problema de la formación en el escenario de las demandas y particularidades de la sociedad contemporánea” (Ducoing, 2007: 1-2). Esta preocupación ha cobrado una relevancia mayor ante las modificaciones institucionales y curriculares en las escuelas normales y en los procesos de actualización, capacitación y superación profesional de los docentes en servicio en los últimos 20 años del siglo xx. La década de los noventa y los primeros diez años del siglo xxi se caracterizaron por una fuerte continuidad en la política y en los programas orientados a la transformación de la formación del profesorado (Arnaut, 2004).

El problema-categoría la transformación económica y modernización educativa permitió agrupar la producción de los investigadores, quienes señalaron que los Estados nacionales no están indefensos ante la globalización económica y cultural, como tampoco los resultados de la globalización tienen que producir una mayor homogeneidad transnacional de la práctica educativa o en la formación del profesorado. Los estudiosos reconocen que una de las características de la globalización consiste en presentar a todos los países una agenda mucho más común de problemas de lo que había ocurrido hasta ahora (Dale, 2002). La transformación de los sistemas educativos, las reformas curriculares y la formación del profesorado no sólo son producto de una cultura local, sino mundial, que es determinada por la mercantilización de los sectores sociales, como es el caso de la educación. Así, se observa la incorporación de una lógica que pondera la competencia de mercado, es decir, privilegia los valores empresariales como la eficiencia, la eficacia, la productividad y la calidad, entre otros.

Las cuestiones descritas en el párrafo anterior han sido preocupaciones de los investigadores en la década. A la problematización de estos aspectos se suma el debate en torno a la naturaleza o al tipo de formación que actualmente se requiere para enfrentar los cambios y lograr, al mismo tiempo, un equilibrio en el desarrollo profesional y humano, así como un reposicionamiento de los

sujetos no sólo en el uso de las tecnologías, sino también en la forma de acceder al conocimiento (Castañeda, Navia y Yurén, 2004). Los estudiosos del fenómeno de la formación y la política han orientado su indagación a comprender cómo está siendo trastocada la formación del sujeto y su apropiación del saber a partir de diversos dispositivos puestos en acción ante las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los últimos años.

En este marco de interés común para los investigadores, la formación de docentes, sin duda, sigue ubicándose como una estrategia indispensable y condición fundamental para propiciar las transformaciones que requiere la educación (Larrauri, 2005). Este reconocimiento sitúa a la formación del profesorado y a las políticas que la orientan en un lugar estratégico de indagación sobre el estado que guarda el vínculo entre la política y la formación. Éste puede dar cuenta de las formas en que se han instalado los cambios educativos, así como contribuir en algún momento a la toma de decisiones de política educativa, interés insoslayable de la investigación educativa.

El predominio de los valores de mercado en la escuela ha orientado a la mejora escolar a partir de la eficiencia y la eficacia. La incorporación de valores fabriles y empresariales en el escenario escolar construyó otro tipo de relaciones sociales entre los actores educativos (directores, profesores, alumnos, padres de familia), fundadas en el egoísmo y no en la colegialidad. Como producto de estos cambios que provienen de una dimensión económica, sobre todo empresarial, se constituye un ciudadano que se distingue por el consumismo, el individualismo y la competitividad, más que por la solidaridad y la justicia (Maya, 2010).

El fortalecimiento de estos rasgos o valores genera una tensión entre la lógica política-democrática y la del mercado, privilegiando a esta última como principio orientador de la reforma educativa que ejerce un alto potencial regulatorio en la sociedad (Tiramonti, citado en Toledano, 2003). Regulación que se despliega a través del ejercicio del poder y del disciplinamiento de los actores educativos bajo marcos de referencia de mercado, destacándose comportamientos que se caracterizan por la envidia social que rompe con la débil solidaridad entre los actores educativos. Este escenario ha sido de interés intelectual para los investigadores, puesto que los estudiosos reconocen que irrumpe y desordena al sujeto (profesor) y le deja en una posición compleja de construcción de identidad y, sobre todo, de formación, entendiendo que en esta última el individuo es el único que tiene la posibilidad de optar y actuar sobre su propio desarrollo.

Entre los aspectos problemáticos que inquietaron intelectualmente a los investigadores, en la década 2002-2011, se destaca la circulación y acceso de la información del conocimiento. Frente a esta situación, los estudiosos se preocuparon por conocer cómo enfrenta el sistema educativo, y por lo tanto los profesores, las formas de transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones. También se interesaron por la desmedida centralización de las decisiones; la imagen social de los profesores ante la sociedad, la revisión de los contenidos escolares; la condición laboral de los docentes, entre otros. Las investigaciones indican que el dilema o problema se resolvió aplicando reformas educativas convencionales, usando terminologías nuevas provenientes del campo de la administración (calidad, productividad), cambiando planes y programas e informando a los docentes de las tendencias didácticas existentes en el nuevo currículo, pero dejando intactas las estructuras de poder (Cruz Salinas, 2007) en los ámbitos educativos, como los controles burocráticos administrativos que han desplazado paulatinamente las acciones colegiales de los actores educativos. Ducoing (2007: 1) arguye que:

...si aceptamos que la formación de docentes representa un eje estratégico en la consolidación y mejora de todo el sistema de enseñanza básica, estaremos en posibilidad de reflexionar cómo algunos de los aspectos y características de las políticas y estrategias de cambio, planeados e instrumentados, han obstruido la definición de un proyecto político nacional de formación de profesores que atienda a los retos y las paradojas que actualmente enfrentan los profesores en el ejercicio de sus prácticas profesionales.

Asimismo, Ducoing (2007) delinea algunos supuestos de las políticas educativas actuales, como una política de agregación *versus* una política de integración; una política que apuesta a la llamada “actualización” *versus* una política que posibilita y estimula la formación durante toda la vida laboral y una política que apuesta a la formación pedagógica como formación inicial *versus* una política que privilegie lo disciplinar sobre lo educativo.

Dar cuenta de lo que pasó en materia de formación de docentes en la última década muestra un panorama de la situación que enfrentan los profesores ante los cambios curriculares en la etapa inicial de su formación, en los procesos de actualización, capacitación y superación profesional, así como en las condiciones laborales que enfrentan. Por ello, el estudio de la formación y las políticas

continúa siendo uno de los temas más revisados y analizados por aquéllos a quienes les interesa que la formación inicial y continua de los enseñantes sea reconocida como uno de los elementos estratégicos para la toma de decisiones en materia educativa, sobre todo para reorientar las acciones en educación.

También en el marco del problema-categoría transformación económica y modernización educativa se distinguen trabajos que examinan la reforma educativa, la cual es definida como sistemática, es decir, como una reforma ordenada y continua que va paralela al cambio estructural del país, particularmente de consigna económica. Por ejemplo, a diferencia de la reforma de la década de 1970, que se ubicó en la cuestiones curriculares, sobre todo en la educación básica, esta última reforma no sólo consideró la modificación del plan y los programas de estudio, sino también los ambientes escolares y laborales de los profesores ante las nuevas exigencias docentes (carrera magisterial, evaluaciones universales, etc.).

Un aspecto importante de mencionar es que la reforma educativa de los últimos años del siglo xx tiene como referencia los valores de mercado —descritos en los párrafos anteriores e identificados por los estudiosos de estos temas—, más que valores de igualdad y justicia, características de una sociedad democrática. Este viraje planteó situaciones inéditas en su origen, alcance y profundidad.

La activa promoción del modelo *global education reform* por los organismos financieros y técnicos internacionales derivó de su adopción por los gobiernos de la región e inevitablemente se multiplicó en variantes nacionales (Coraggio y Torres *et al.*, citado por Ezpeleta, 2004). La adherencia a este modelo no fue automática, sino que se favoreció por la existencia de condiciones de infortunio y abandono educativo en el país. Esta situación contribuyó a la adopción de algunos de los lineamientos postulados por organismos internacionales que dirigieron sus propuestas a países como los nuestros, caracterizados por una débil y frágil economía, así como deudas internas y externas sobredimensionadas.

Por ejemplo, los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) orientaron el nuevo paradigma educativo (Maya, 2010), así como el modelo neoliberal en lo económico y neoconservador, en lo político, impulsaron la transformación solicitada, la cual fue adaptada al país sin mayores restricciones. Esta situación ha tenido varias consecuencias, entre las que se destacan las nuevas responsabilidades que debería jugar el Estado ante la desregularización laboral y políticas de

flexibilización; en suma, la reorganización de los gastos sociales, entre los que se incluye la educación.

De las prioridades exigidas por los organismos internacionales, se destaca la insistencia por reestructurar los sistemas educativos, con el fin de hacerlos eficientes y subordinarlos a nuevas demandas, así como establecer mecanismos de control de calidad para desarrollar la productividad exigida por los mercados internacionales. Para ello, se establecieron y otorgaron fondos económicos que contribuyeran a tal fin.

Así, las políticas de los organismos internacionales, tanto económicas (Fondo Monetario Internacional, FMI; OCDE; BM), como culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, por sus siglas en inglés):

...hicieron sentir la necesidad de elevar la eficiencia de los sistemas educativos como una vía para el mejor aprovechamiento de los préstamos concedidos a los cada vez más endrogados países de la región. Organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) implementaron foros, programas y acuerdos multinacionales para impulsar estos procesos de modernización (Larrauri, 2005: 94).

De esta manera, “se perfiló mundialmente una nueva política educativa en la que se incorporaron temáticas como calidad, eficiencia, eficacia, productividad, pertinencia y equidad, las cuales permearon el discurso hegemónico de los gobiernos y los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación superior” (Barrón, 2005:46), aunque no sólo de este nivel educativo en particular, sino del sistema educativo en conjunto, como sucedió en los sistemas educativos de América Latina.

Las exigencias de los diversos organismos internacionales se caracterizaron por otorgar financiamientos económicos a cambio de modificaciones en el sistema educativo, situación que puso en tensión la cultura organizacional tradicional, construida a partir de fuertes redes de lealtades y grupos de poder en las escuelas, la tarea docente entrada en la práctica y la experiencia con debilidades en la formación científica disciplinaria. Estos rasgos puestos en evidencia fueron objetivo de la estrategia de reordenamiento organizacional que buscó profesionalizar a los docentes a través de programas al mérito como parte de las políticas federales de mejora del servicio público (Cabello, 2008).

En suma, las recomendaciones del BM y del FMI se integraron a los diagnósticos y a las decisiones gubernamentales del país y se tradujeron en políticas, programas y procedimientos como exigencias de los nuevos contextos de producción y de la dinámica económica mundial (Jiménez, 2003).

Otro bloque de trabajos igual de relevantes son aquéllos que estudian los procesos de implementación de la reforma en la formación de profesores de educación básica en algunas entidades federativas específicas (Coahuila, Hidalgo, Tlaxcala, Chihuahua, Puebla, Jalisco, Estado de México, Aguascalientes, entre otras igual de relevantes). Cada una de estas investigaciones apunta a diversos horizontes de indagación sobre el diseño y la implementación de la reforma educativa en cada entidad federativa, particularmente vinculada con la formación del profesorado.

Por ejemplo, en el caso de Coahuila (Jiménez, 2003), se apunta a dar cuenta de la gestión escolar y la profesionalización docente como emblemas de la reforma, particularmente a partir de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), destacando la forma de actuar de los profesores ante las nuevas disposiciones (proyecto escolar y procesos de evaluación) que guían sus decisiones prácticas, las cuales se enmarcan en procesos sociopolíticos más amplios que redefinen la escuela pública. En Hidalgo (Toledano, 2003), se analiza la política para la profesionalización de profesores, inscrita en un contexto internacional de cambios económicos y políticos que exige una mayor competencia en los mercados, en los que se requieren otro tipo de recursos humanos para la competencia. En Tlaxcala (Sánchez y Corte, 2004), se analiza la evolución de los salarios de los docentes de secundaria desde el ciclo escolar 1993-1994 hasta el de 2002-2003, comparando las percepciones de los profesores inscritos o no inscritos en el programa Carrera Magisterial. En Chihuahua (Hinojosa, 2007), se describe la implementación de una modalidad educativa (la semiescolarizada) en la formación inicial de los profesores y las repercusiones que tiene. En Puebla (Cruz, 2008c), se estudia cómo se produce y en qué circunstancias la política educativa y cómo éstas trastocan y configuran la identidad (formación) de los profesores de la región. En Jalisco (Camacho, 2008), se documenta la experiencia de la licenciatura de educación secundaria a partir de la reforma curricular de 1999. En el Estado de México (Cabello, 2008), se aborda la formación de los formadores en cuanto a las condiciones laborales y profesionales que los caracterizan, sobre todo se orienta a indagar las nuevas exigencias en la educación superior y cómo éstas se vinculan con las instituciones que atienden a los docentes

que trabajan en el nivel de la educación básica. En Aguascalientes (Barba, 2010), se revisa la implementación del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), con el fin de conocer la valoración de los distintos actores educativos vinculados con las escuelas normales.

Sin duda, el interés mostrado por los investigadores en la década da cuenta de la importancia y relevancia por el estudio de lo acontecido en las entidades federativas ante la implementación, en diferentes escalas, de la reforma educativa. Por ello, resulta importante destacar como una preocupación para los próximos años el análisis de la tensión entre las realidades locales, regionales y nacionales que se viven en el tema de la formación y la política, puesto que las atribuciones del gobierno federal en materia de planes y programas de formación de docente, las coyunturas políticas, las orientaciones y las decisiones condicionan en gran medida las actividades que se desarrollan en las entidades federativas, así como los funcionarios que las llevan a cabo.

El centralismo político-educacional del país, con la dependencia financiera y operativa asociada, es un factor que no da aliento a que en los estados se desarrolle de modo suficiente la competencia gubernamental y de gestión en la formación inicial de docentes que la sociedad necesita; sin embargo, esta situación no exculpa a las autoridades estatales (Barba, 2010b) de la falta, en muchas ocasiones, de pericia para implementar políticas de formación que coadyuven a mejorar las condiciones del profesorado. En muchas entidades federativas, se ha mostrado la imposibilidad de unificar las dependencias estatales y exfederales con serias consecuencias para la administración, la enseñanza y la cohesión del magisterio, así como el desconcierto de algunos gobernadores ante el poder sindical o el poco avance logrado en la coordinación de las instituciones formadoras de maestros (Latapí, 2004b).

Un aporte significativo que hace Arnaut es destacar que la simultaneidad de la reforma político-administrativa y la educativa plantearon a las nuevas administraciones educativas de los estados la necesidad de fortalecer los cuadros técnicos, asumir sus responsabilidades político-administrativas y la del campo de la conducción técnica de sus nuevos sistemas educativos, así fuera para llevar la reforma educativa a las escuelas y las aulas, ahora bajo su dependencia administrativa directa, o para aprovechar en beneficio de sus respectivos estados los diversos programas encaminados a mejorar la calidad y la equidad educativa que surgieron o se intensificaron con los cambios (Arnaud, 2004).

Por ello, es interesante continuar investigando el estado que guardan las políticas vinculadas con la formación para “conocer e interpretar los procesos de producción de la política educativa, y exponer que las políticas dirigidas al magisterio en general conllevan sistemas de razón que buscan ordenar y pautar los comportamientos de los sujetos educativos, aunque no siempre con el éxito que esperan” (Cruz, 2007b: 363).

Así, se destaca que los principales referentes y problemas asociados con la implantación de la reforma son uno económico dirigido a producir cambios estructurales en la provisión de servicios sociales y educativos; otro pedagógico —que no siempre se articula al anterior—, referido al tipo de enseñanza deseable y a las estrategias para buscarla a efectos de la implantación en cada país región y localidad: un referente histórico-político presente en la configuración de sus escuelas y del sistema que las regula (Ezpeleta, 2004):

...analizar [...] las políticas que en materia de formación de profesores han sido diseñadas y puestas en marcha a lo largo de por lo menos las cinco últimas administraciones, nos permite comprender que, de hecho, lo que el Estado ha [realizado] alude a un proceso de corte sumativo, de agregación, si no es que de yuxtaposición, en el que no existe una mínima coherencia ni articulación, así como tampoco sentido alguno (Ducoing, 2007:2-3).

En efecto,

las decisiones gubernamentales han propiciado que en la actualidad se encuentren funcionando programas diversos, diseñados e implementados en diferentes administraciones —políticas sexenales— para formar y actualizar profesores, con un alto costo financiero y de recursos humanos, programas que desde el discurso oficial han sido legitimados a partir de las siguientes distinciones —o diría confusiones— en torno a la formación (Ducoing, 2007:2).

Enfoques

Los investigadores han usado en sus indagaciones a diferentes autores, entre los que destaca Foucault (1992). Si bien Foucault no se ocupó directamente del

tema de la educación, sí problematiza las prácticas sociales y culturales entre las cuales se ubica, sin duda, la educación. La recuperación de la perspectiva analítica arqueológica-genealógica ofrece herramientas heurísticas para pensar lo educativo. No obstante, el trabajo de los investigadores ha consistido en trazar el puente entre los aportes de la perspectiva o método foucaultiano y los referentes empíricos propios del desarrollo del estudio. Particularmente se ha recurrido a la noción de dispositivo para comprender las finalidades y estrategias bajo las cuales opera la formación (Navia, Castañeda y Yurén, 2004). El dispositivo es entendido como campo o lugar de significaciones que permite analizar desde dónde se produce, convoca e interpela la política de formación del profesorado.

También se exploró la lógica de construcción de las políticas educativas desde el concepto de gubernamentalidad creado por Michel Foucault, con el fin de comprender y aprehender el sentido y las funciones en que operan las formas de gobierno que organizan, disponen y ordenan lo educativo, por ejemplo, la formación del profesorado (Cruz, 2010a). Es importante destacar que la productividad mostrada desde la analítica foucaultiana, particularmente la noción de dispositivo y de gubernamentalidad, han aportado sugerentes entradas analíticas al campo de la formación y políticas.

Por ejemplo, el uso de la categoría de la gubernamentalidad para comprender la política de formación permite mostrar que “no sólo se nombra una base política sino un estilo de disponer las cosas, una forma de gobernación social y administración social” (Cruz, 2007b: 371). El dispositivo como una estrategia de regulación social y “la gubernamentalidad como categoría que explica cómo la sociedad es gobernada y regula por medio de disposiciones, sensibilidades y capacidades para resolver problemas con los que los profesores juzgan su competencia y sus logros” (Cruz, 2010a: 296).

Asimismo, se exponen otras categorías foucaultianas, por ejemplo, poder soberano y poder disciplinario (Foucault, citado en Echavarría, 2010), a través de las cuales se explica cómo las instituciones nacionales siguen las políticas públicas sugeridas, dando cuenta de la forma en que se cruza el poder soberano y el poder disciplinario, aludiendo al sometimiento como factor constitutivo de los sujetos.

Así “la política no deviene de la decisión de sujetos en situaciones de poder soberano, sino de las racionalidades inherentes a los posicionamientos discursivos. En otras palabras, la configuración de la política no sólo es resultado de una razón de Estado, sino de múltiples racionalidades ligadas y situadas en los márgenes” (Juárez, 2008: 201).

Se desarrollan estudios bajo la óptica de la cotidianidad recuperando a Heller, reconociendo que las acciones del sujeto son producto de su historicidad y construyen la realidad a través de cuestionar, analizar, interrelacionar, negociar (Heller, citado por Hinojosa, 2007). Algunos investigadores hacen énfasis en la mirada de Giddens para ordenar el desarrollo de la investigación, recuperando lo contextual institucional, la perspectiva de los sujetos y la propia perspectiva del observador.

También se estudia “el modo en que las regulaciones se producen en articulaciones de distintos estratos de acción y cómo normalizan y reconstituyen las pautas de actuación de los individuos [...] introduciendo ciertas reglas de razonamiento que guían las decisiones prácticas” (Jiménez, 2003: 607).

Otras investigaciones estudian la formación docente y las escuelas normales desde las políticas públicas, entendidas éstas como construcciones sociales que explican la acción pública desde ópticas multirreferenciales y comprenden procesos, tramas, estrategias y actores en espacios situados y arenas de conflictos (Maya, 2010), “como respuesta a un problema público que refleja un estado social que se ha articulado a través de mediadores [...] para debatirse posteriormente en el proceso democrático de [la] toma de decisiones (Knoepfel *et al.*, citado en Camacho, 2008: 15). La incorporación del enfoque de las políticas públicas para el estudio de las políticas de formación constituye un fenómeno complejo y polisémico; sin embargo, permite construir marcos de legitimidad y define racionalidades de cursos en acción de los actores (Toledano, 2003).

También se destaca la discusión conceptual sobre la noción de lo público y la decisión para comprender las formas en que las políticas públicas incursionaron al estudio de la política educativa y la formación docente (Cruz, 2007a). Un elemento importante a destacar es la preocupación por dar cuenta de cómo la política educativa ha girado sobre las orientaciones de las políticas públicas ante la racionalización de recursos y la búsqueda de eficiencia en los procesos educativos (Cruz, 2007a). En este mismo orden, Flores-Crespo y Mendoza (2010) apuntan la necesidad de revisar si una política de Estado cumple con los criterios que se usan a la hora de analizar las políticas públicas, como la rendición de cuentas y el manejo transparente de recursos.

Otra sugerente entrada analítica es la expuesta a través del análisis político de discurso, que permite indagar la política de reforma educativa, relacionada con el profesorado a partir de problematizar aquello que parece natural. En otras palabras, mostrar la dimensión política, especialmente desde el ángulo

de las prácticas hegemónicas y desde la sociología crítica posibilita comprender la dimensión del poder desde la regulación social. Así, la política de formación no es objetiva y desinteresada, puesto que tiene importancia social e implicaciones políticas y subyace una superficie ético-política en el programa o proyecto educativo (Cruz, 2007b).

En otro orden, igual de relevante, se menciona a “la teoría del capital humano, que sustenta el principio de empleabilidad, en tanto que no considera como importantes ni las fuentes ni las formas de adquisición de las competencias profesionales de los sujetos, como tampoco las formas de certificación o validación de las competencias profesionales, y que se expresa en las actuales formas de contratación y requerimientos de la fuerza laboral docente, ajustados a nuevos rasgos y responsabilidades laborales (Cabello, 2008). Por último, se menciona que los investigadores también han recurrido a recuperar la sociología de las profesiones para indagar los rasgos y características de la práctica profesional y del mercado académico de los formadores de formadores.

Metodologías

Los enfoques de análisis seguidos por los investigadores oscilan en los marcos interpretativos-cualitativos, se destaca el proceso metodológico a través del cual se subraya el uso de herramientas como el análisis de textos (documentos). También el uso de entrevistas semiestructuradas con guías establecidas de carácter orientador, grabaciones de conversaciones en grupos focales o entrevistas grupales. Se destaca el uso de entrevistas episódicas a sujetos concretos como directores, exdirectores, directivos de las secretarías estatales y líderes y exlíderes de las secciones estatales del sindicato; la historia oral y microhistoria como principales instrumentos de recolección de evidencia empírica.

Actores y profesionalización

La producción de los investigadores ubicados en el campo formación y política continúan, como en los anteriores estados del conocimiento, problematizando como objeto de estudio el vínculo entre la SEP y el SNTE, actores que han sido centrales, sobre todo este último, quien ha sido un ente diseñador y regulador

de las estrategias de políticas de formación docente en los últimos años. En la producción de la década se identificaron trabajos que daban cuenta de la participación de estos actores, aunque no precisamente se circunscribe a éstos. Para agrupar los escritos, nombramos al problema-categoría de la siguiente manera: agentes y profesionalización.

En ella se encuentran los trabajos de Arnaut (2004), Ornelas (2008 y 2012), Latapí (2004), Cruz (2007, 2008, 2009), Fernández (2005), Ozuna (2005), Sandoval (2007), Juárez (2005, 2009, 2010), Castañeda (2004), Ramírez (2005), Villarreal (2007), Camacho (2008), Maya (2010), Sánchez (2002), Sánchez y Corte (2006), Ortiz (2003), Martínez y Vega (2007), Gutiérrez (2007) y Toledano (2007).

Para los investigadores resultó interesante indagar estrategias concretas de políticas expresadas en diferentes programas, como destaca Arnaut (2004: 20):

En lo que respecta a la profesión docente, la reforma proyectada más significativa es la implantación del examen de ingreso al servicio docente y los concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector, pactados con la representación sindical en el *Compromiso social por la calidad de la educación*, en agosto de 2002.

Es necesario tener presente rasgos históricos que sitúan la posición del sindicato más importante de América Latina en materia educativa. Algunos investigadores han reconstruido algunas de sus peculiaridades. En la década de 1950, el SNTE comenzó una estrategia de largo plazo para colonizar las estructuras de gobierno de la educación básica. Esto mediatizó la acción de la autoridad —por ejemplo, de la SEP— y alejó a los maestros de la educación y los transformó en colonizadores que impregnaron con su tradición y naturaleza el funcionamiento burocrático de la SEP y otras dependencias en los estados (Ornelas, 2008).

El poder del SNTE, en específico del grupo dirigente que lo ha conducido, es ilegítimo, mas su ejercicio se institucionalizó desde el régimen de la Revolución mexicana. Ese poder no emerge de las bases de los trabajadores de la educación, el sindicato se organizó desde la cúspide del poder político en 1943 y recibió el impulso del gobierno, al reconocerlo como sindicato único y otorgarle monopolio de la representación laboral de los trabajadores de la educación en 1944 (Ornelas, 2012).

En 1946, el gobierno otorgó (por omisión en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo) a los dirigentes sindicales la potestad de nombrar a

los directores de las escuelas primarias. Dicho puesto dejó de ser de confianza y pasó al escalafón, un instrumento que permitió regular los ascensos, promociones y cambios de los trabajadores. Así, por exclusión en el reglamento, los puestos de directores federales de educación en la República se le cedieron al sindicato. Pronto, los inspectores de zona y luego los jefes de sector pasaron a ser posiciones sindicales que los líderes distribuían. De esta manera, comenzó la formación de las redes que después sirvieron para consolidar camarillas (*Ibid.*). Latapí arguye que

las políticas relativas al magisterio sobre formación inicial, actualización y carrera magisterial tienen particular relevancia en las negociaciones entre la SEP y el SNTE. En ellas se implican intereses políticos muy poderosos. [En] las políticas sobre el magisterio —formación, actualización, carrera magisterial y otras— sí puede pensarse que el SNTE seguirá obstaculizándolas, en tanto no sobrevenga un cambio de actitud de sus dirigentes en comprender que la calidad del maestro también le conviene a la organización gremial (Latapí, 2004b: 11).

El SNTE, como organización social-gremial, ha tenido la habilidad sorprendente de ordenarse de acuerdo con las condiciones sociales y temporales por las que transita la vida política y educativa del país. El SNTE logró articular a su arenga diferentes significados como calidad educativa y evaluación al desempeño de los profesores sin desaparecer de la misma proclama sindicalista la lucha magisterial representada por las exigencias del salario. Este margen antagónico y, al mismo tiempo, de articulación con la SEP, ha permitido al sindicato mantenerse como uno de los traductores en la escena educativa (Cruz, 2007b). Sin duda, el SEP representa, hasta nuestros días, el poder más importante a nivel nacional. Sin embargo, este dominio poco ha contribuido a consolidar un sistema educativo con características eminentemente educativas.

En suma, el SNTE se articuló con la SEP a través de un nuevo punto nodal de referencia: la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula. El sindicato logró una articulación política distinta a la tradicional, pero conservando la arenga opositora que lo ha distinguido: las demandas, principalmente económicas, de sus agremiados (Cruz, 2009b). Así, la SEP busca mejorar la gestión y la administración del sistema educativo y el SNTE las condiciones laborales, ambos pretenden lograr la calidad educativa y revaloración del magisterio, pero a lo largo de varios años, sobre todo después de las firmas del ANMEB,

del *Compromiso por la Calidad Educativa* (2002) y de la *Alianza por la Calidad Educativa* (2008) se han puesto en evidencia las tensiones, reajustes y conveniencias de los actores protagónicos. Ornelas (2012) señala que la firma del ANMEB puede interpretarse como precursor del neocorporativismo.

En la arena mediática se intentó cambiar la lógica de negociación interburocrática SEP-SNTE por una lógica de interacción SEP-maestros, es decir, acotar la participación del sindicato, que para la tecnocracia no es más que un intermediario innecesario y obsoleto, puesto que en diversas ocasiones había sido rebasado por las bases magisteriales, además de que su burocracia representaba uno de los principales obstáculos para la introducción de las reformas educativas; la lógica interburocrática SEP-SNTE no logró romperse, pero el gobierno logró que se modificara la posición de los dirigentes del SNTE y que se convirtieran en los principales promotores de los cambios administrativos y curriculares impulsados. En el impulso de la reforma educativa, la burocracia del SNTE encontró la estrategia política que le garantizó no sólo su sobrevivencia, sino su propia consolidación (Fernández, 2005). Así, el SNTE monopolizó no sólo las cuestiones laborales-gremiales, sino que institucionalizó su participación en asuntos educativos-pedagógicos.

La relación entre la SEP y el SNTE se mantiene entre las diferentes instancias gubernamentales y sindicales que tratan de incidir en la conducción y definición de la política interna de las instituciones con la finalidad última de implantar una hegemonía y relaciones de poder. Esta tensión ocurre, en ocasiones, al interior de grupos de una misma filiación política, ya sea partidista, académica o sindical (Ozuna, 2005).

Sin duda, esta relación no es necesaria *a priori*, sino contingente, producto de arenas de discusión. El SNTE y la SEP son actores antagónicos que no sólo se oponen uno frente al otro, sino que el mismo carácter antagónico que los caracteriza es la condición que hace posible su articulación a partir de puntos nodales; por ejemplo, la evaluación del desempeño docente, la eficiencia, la eficacia, la competitividad, la productividad del trabajo del docente, la calidad educativa, la revaloración del magisterio, etc. Uno o varios de estos puntos nodales permitirán la articulación entre la SEP y el SNTE (Cruz, 2007b).

A partir de la política de reforma de los últimos años, el punto de articulación fue la calidad educativa. Ambos actores coincidieron en asumir esta exigencia, no sólo dispuesta por la política interna del país, sino planteada desde el exterior a través de los organismos internacionales. De esta manera, el SNTE,

más que debilitarse en los últimos cuatro sexenios (1989-2012), incrementó su influencia en la administración pública y sus ganancias políticas.

Los trabajos localizados muestran que una de las preocupaciones de los investigadores estuvo centrada en comprender el papel que juega uno de los actores relevantes de la escena educativa: el sindicato que busca definir su presencia ante las implicaciones laborales de una nueva reforma educativa y encontrar aquellos elementos que puedan contribuir en la transformación de los niveles educativos (Sandoval, 2007).

El SNTE, en alianza con la SEP, fue activo en varias acciones, las cuales contribuyeron a impulsar varios programas vinculados con las políticas de formación. A continuación, se mencionan trabajos que aluden a diferentes proyectos o programas puestos en marcha, documentados y analizados por diversos investigadores.

Aparece un sugerente análisis sobre el discurso del sindicato para entender el sentido de la profesionalización/actualización de los profesores de educación básica en servicio. Por ello, es importante considerar las condiciones de emergencia, significación (sentidos y relaciones) y las estrategias para su implementación (Juárez, 2010). Un estudio del Programa Nacional para la Actualización Permanente (Pronap) de 1995, creado por la SEP, destaca que éste tiene un fuerte componente político por las alianzas, negociaciones, compromisos, intereses y demandas de organizaciones magisteriales (Castañeda, 2004).

A través de la rigurosa investigación que plantea Juárez (2005, 2009, 2010) sobre el Pronap, se da cuenta del vínculo que establecen los maestros con el modelo de actualización propuesto por la política educativa, destacando el rechazo, la negación y la aceptación de un nuevo modelo de profesionalización que ha generado cambios en la vida personal, institucional y laboral del profesorado. La puesta en operación del Pronap no es resultado de un proceso autónomo, ajeno a presiones externas que se hayan creado con base en la consideración de las necesidades, características, historias, tradiciones y cultura del profesorado mexicano; tampoco podemos negar que las condiciones propias del país han influido en su configuración final (Ramírez, 2005).

El análisis de las relaciones de poder en los procesos de actualización permite destacar que los profesores utilizan la asistencia a los cursos como medios para acumular puntos, en tanto que la SEP los vinculaba estrechamente a nuevas y diversificadas formas de vigilancia y de control del quehacer docente, entre ellas el programa de carrera magisterial y el sistema de escalafón vertical (Villareal, 2007). Es importante destacar que:

...los programas de actualización requieren de una revisión crítica a la luz de las experiencias y evaluaciones que revelan escaso impacto sobre la docencia y la calidad de la educación. Modelos centrados en la escuela como lugar más adecuado para la reflexión crítica de los docentes, métodos como el de la discusión de los profesores con sus colegas, partiendo de las propias experiencias, y tutorías cercanas a la práctica docente, deberían de ofrecerse como alternativas al magisterio en ejercicio (Latapí, 2004b: 9).

Sin embargo, el Pronap y el sistema de formación continua, como lo reportan las investigaciones, no han logrado definir una estrategia que permita a los profesores analizar y replantear las actividades que hacen en la escuela y confrontarlas con referentes teóricos que les permitan realizar sus deberes de otra manera, es decir, que tengan como punto de inicio y fin la enseñanza y el aprendizaje, no sólo el cumplimiento de procedimientos burocráticos-administrativos exigidos por las autoridades educativas.

Asimismo, el estudio de la implantación del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Camacho, 2008; Maya, 2010), da cuenta de las formas en que se trastocó la vida institucional de estas instituciones, puesto que se incorporaron actividades que antes no se consideraban en el trabajo que desempeñaban los formadores de docentes.

El programa de Carrera Magisterial ocupa un lugar de preocupación central para los estudiosos, con el fin de comprender cómo este esquema de estímulos favoreció la redefinición de las relaciones laborales entre los trabajadores de la educación y el SNTE a través de la competitividad y eficacia (Sánchez, 2002). De manera específica, se reflexiona sobre cómo la Carrera Magisterial se convirtió en una estrategia de competencia, traducidas en evaluaciones asociadas al mejoramiento salarial (Sánchez y Corte, 2006).

La Carrera Magisterial, al igual que los sistemas de estímulos en la educación superior, es instrumentada en un momento en el que las percepciones salariales de los docentes han sufrido un profundo deterioro en su poder adquisitivo, por lo que en cierto sentido surge de una demanda de las bases magisteriales. Esto hace que los maestros la acepten sin mayores cuestionamientos y que las resistencias presentadas por los grupos disidentes sean exclusivamente declarativas, pues nunca lograron constituir a la Carrera Magisterial en un elemento de negociación (Fernández, 2005). Por el contrario, las burocracias de la SEP y el SNTE lograron hacer de la Carrera Magisterial un elemento de negociación a

nivel nacional. Fueron estas burocracias que definieron el carácter y los criterios que debían normar y también determinar los montos presupuestarios que se le asignaron (Fernández, 2005).

Otro trabajo apunta el funcionamiento del programa y ofrece un balance después de 10 años de haberse instaurado la Carrera Magisterial (Ortiz, 2003). Arnaut argumenta que:

...la Carrera Magisterial ha implicado la construcción de un vasto sistema de evaluación de la formación y el desempeño docentes y ha contribuido a difundir la cultura de evaluación, convirtiendo a la docencia en una actividad evaluada. La Carrera Magisterial, asociada al mejoramiento de la vida profesional del magisterio, ha tendido a confundirse con el llamado salario profesional bajo un mismo rubro: el mejoramiento salarial (Arnaut, 2004: 34).

El programa de Carrera Magisterial se ha puesto en práctica en medio de tensiones y resistencias por parte de los docentes frente a grupo. Una crítica recurrente enfatiza su carácter de mediatización ideológica, que ha vulnerado seriamente la lucha nacional por un salario magisterial digno, según indican las encuestas aplicadas a maestros de todo el país por parte de la propia SEP (Pescador, citado en Martínez y Vega, 2007).

La Carrera Magisterial aparece como un término polisémico que nos traslada a visiones que la consideran un tejido compacto de imágenes posicionadas en una maraña marcadamente burocrática y plantea un trasfondo de oscuros topes salariales. La carrera magisterial aglutina ilusiones colectivas y representa un fino entretejido que entrapa al profesorado por varios años en el mismo nivel y los imposibilita a la obtención de mayores percepciones salariales (Gutiérrez, 2007). La carrera magisterial ha contribuido poco a elevar la calidad educativa, pero ha incrementado prácticas de simulación entre los profesores (Toledano, 2007). Por ejemplo, los profesores asisten a cursos estatales y nacionales, presentan examen al final del curso escolar; es decir, cubren los requisitos, pero no se observa un trabajo diferente al interior de las aulas y de las escuelas. Ésta es una de las consideraciones más frecuentes que hacen los investigadores que estudian el fenómeno de la Carrera Magisterial; al mismo tiempo, apuntan que la carrera ha sido una de las estrategias con más impacto en el magisterio, sobre todo en el salario del docente, aunque no ha resuelto la problemática educativa,

sino que más bien ha promovido un trabajo individualista de los profesores que no beneficia el desarrollo escolar:

...En el presente prevalece la opinión de que la Carrera Magisterial ha funcionado como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación; tampoco hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes ni, por tanto, en la calidad de la educación [...] Debiera atenderse que el enfoque de la evaluación sea eminentemente formativo y no fiscalizador (Latapí, 2004b: 10).

La evaluación se ha convertido en una característica de disciplinamiento de los profesores y una manera de ejercitar el poder; por ello, induce, introduce y desborda la individualidad de los sujetos —profesores, directores, supervisores, jefes de sector—, comprometiéndolos en considerar la evaluación como un proceso de autoperfeccionamiento. Arnaut apunta que:

...la proliferación de programas de actualización [en la década de 1990] ha planteado severas dificultades en su gestión para garantizar su calidad y pertinencia, derivadas de un marco normativo deficiente que no distribuye con claridad y precisión las competencias entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, así como entre las diversas instancias y dependencias que participan dentro de la SEP y de las administraciones educativas estatales (Arnaud, 2004: 27).

Enfoques

El estudio del SNTE, a la luz de las prácticas corporativistas y las consecuencias institucionales de la SEP, en particular en los cuadros burocráticos, resulta ser un abordaje sugerente. Pensadores como Panitch, apuntan que el corporativismo no fue una ideología, sino un modo de organizar —la tecnología del poder— las relaciones entre los patrones y los trabajadores (Ornelas, 2008). Por su parte, Schmitter lo caracteriza como un sistema de intermediación de intereses, donde un número limitado de grupos no competitivos obtienen licencia por el Estado, que les otorga un monopolio en sus categorías respectivas a cambio de controlar su liderazgo y sus demandas (Ornelas, 2008).

El SNTE, a partir del ávilacamachismo, obtuvo el monopolio de la representación de los maestros y fue forjador de la ideología del normalismo mexicano. Desde este análisis, se muestran dos aspectos centrales: el primero vinculado a la comprensión de las formas de colonización de la SEP por parte del SNTE, situación que debilitó la presencia de la burocracia oficial en la educación básica; por ejemplo, para mediados de la década de 1980, los cuadros del SNTE manejaban casi toda la educación básica, incluyendo la delegaciones de la SEP en los estados, después unidades de servicios educativos a descentralizar y luego servicios coordinados de educación, asimismo, controlaba las escuelas normales públicas; el segundo se asoció al conocimiento sobre los mecanismos, por medio de los cuales se profesionalizaban los cuadros del SNTE a través de un escalafón vertical informal pero efectivo (Ornelas, 2008).

La herramienta del dispositivo de Foucault (1992) es usada para señalar que el Pronap “es un dispositivo de actualización que corresponde con el discurso de la actual política educativa modernizadora y con una lógica muy próxima a la prescripción en la que todo queda definido por la instancia de formación” (Castañeda, 2004).

Algunas investigaciones revisadas dan cuenta de nuevas formas a través de las cuales se regula el trabajo docente; por ejemplo, aquéllas que se caracterizan por el control del individuo y el fortalecimiento de la individualización mostrada por la carrera de los estímulos. También algunos estudios se distinguen por abocarse al análisis de las condiciones políticas y gremiales que permiten la formulación, negociación y operación de esta política pública que impacta de manera directa a prácticamente todas las variables que conforman la acción magisterial.

Así, los programas establecidos pueden ser conceptualizados como discursos, no sólo como hechos lingüísticos relacionados entre sí por reglas sintácticas, sino como “formas de producir sucesos, de producir decisiones”, como conjuntos de enunciados a los que se debe tratar como “acontecimientos políticos a través de los cuales el poder se transmite y orienta” (Foucault, citado por Villareal, 2007: 1, 7). Una perspectiva mostrada en algunos trabajos es el análisis del discurso (Laclau y Mouffe, citados por Cruz, 2008a) y el análisis político del discurso (Buenfil, citado por Cruz, 2007b), que destacan la comprensión por la dimensión política que subyace en las políticas de formación del profesorado (las políticas pueden comprenderse como sistemas de significación y acción que conducen y orientan a los comportamientos de los sujetos).

Uno de los autores citados por los investigadores es Bourdieu, de quien se recupera la noción central de campo, así como una dimensión importante planteada por Foucault: las relaciones de poder. En párrafos anteriores, mencionamos la relevancia del filósofo francés respecto a la problematización del campo. Sin embargo, creemos que aún falta una mayor integración entre el aporte teórico que hace Foucault y la comprensión del fenómeno educativo. Cabe destacar la incorporación de otros pensadores como Melossi, que estudia las cuestiones del control.

En suma, resulta interesante estudiar las emisiones discursivas de los sujetos en el marco de análisis de los conceptos de poder. La “operativización” del entramado analítico foucaultiano es sugerente para problematizar lo educativo como algo que no está dado, construido o “decretado” a ser de esa manera y no de otra; el análisis genealógico resulta estimulante para colocar en tensión la constitución de los sujetos educativos, o pedagógicos, y el funcionamiento de las instituciones educativas.

Metodologías

El seguimiento metodológico de las investigaciones reportadas comparten los marcos interpretativos-cualitativos; se subraya el uso de herramientas como el análisis de textos (documentos), el uso de fuentes, tanto bibliográficas como hemerográficas, además de documentos oficiales relativos a la política educativa como leyes, planes nacionales de educación y otros referidos a programas específicos. El recurso de los testimonios directos de los funcionarios es sugerente para reconstruir la historia de la política educativa en años recientes, sobre todo para indagar los escenarios de construcción de la micropolítica escolar en la que develan las negociaciones, acuerdos y toma de decisiones entre los actores. Asimismo, algunos trabajos enunciaron la etnografía y la historia de vida. También aparece un estudio de tipo correlacional que pretendió indagar el grado de asociación entre las variables planteadas en el problema, sin buscar relaciones de causalidad entre ellas ni explicar los factores que condicionan su comportamiento. No obstante, la tendencia de las investigaciones que se reportan oscila en las dimensiones cualitativas, por ejemplo, los estudios de caso.

Acciones gubernamentales y procesos de resignificación

Otro grupo de investigaciones abordan el estudio de la formación y política desde los sujetos que otorgan distintos significados a las acciones de gobierno. Con el fin de ordenar los escritos localizados, el problema-categoría se denominó “acciones gubernamentales y procesos de resignificación”. Los trabajos que se ubican en este problema-categoría narran la participación de los sujetos o de los actores ante la propuesta de un curso de acción de una determinada política. Estos son Ezpeleta (2004), Jiménez (2003), Torres y Serrano (2007), Hinojosa (2007), Gómez (2011), Ávalos (2009), Barrón (2005), Cruz B. (2008a, b, c) y Toledano (2007).

La producción de este bloque orienta una línea de trabajo explorada por los investigadores a través de la cual pretenden dar cuenta de la puesta en acto de diferentes interpelaciones hechas al sujeto, aceptadas o no por éstos. Los escritos situados en este problema-categoría miran escenarios micropolíticos en los que la formación y política se asocian, ya sea en acción del sujeto o en la prescripción de la política. Puesto que es necesario partir de reconocer que las instituciones educativas (la escuela) son lugares donde las personas establecen relaciones, compromisos y negociaciones que pueden favorecer los cambios educativos o limitarlos, estas interacciones son tan importantes como el cumplimiento de los procedimientos escolares establecidos por las autoridades educativas. El estudio de la dimensión micropolítica fue una de las preocupaciones de los investigadores en la última década en estudio.

Es importante destacar que la reforma educativa de la década de 1990 —revisada y estudiada por los investigadores desde diferentes ángulos teóricos y metodológicos— tiene una característica singular: el discurso de la reforma propone revertir el confinamiento de la enseñanza al ámbito exclusivo del aula —donde se transformó en asunto privado del maestro— para colocarla como perspectiva y prioridad en la conducción y funcionamiento internos de cada plantel. Esto lleva a destacar las capacidades profesionales de los docentes y las relaciones deseables entre los colegas implicados en una renovación de la enseñanza. Como en las reformas anteriores, el logro de estos objetivos sigue interpelando individualmente al docente, pero agrega la novedad de enfatizar una orientación hacia su trabajo colectivo. Con esta novedad, se involucra a las dimensiones organizacionales de la docencia en la escuela y, en consecuencia, se trata de una construcción institucional (Ezpeleta, 2004).

A partir de lo referido en el párrafo anterior, se puede enfatizar que la reforma educativa forjó una construcción institucional (Ezpeleta, 2004) a través de la cual se generaron representaciones e imaginarios que orientaron la actuación de los profesores y las pautas de gestación en las escuelas, provocando diversas tensiones al interior de las instituciones y de los mismos sujetos educativos.

El discurso de la profesionalización desencadenó imágenes y formas con que algunos profesores transformaban las propuestas ofrecidas por el gobierno en prescripciones sobre sí mismos, acentuando una individualidad sujeta al control de los registros o al autocontrol de los propios sujetos (Jiménez, 2003).

El docente y el formador están ante una perspectiva diferente en la sociedad actual, porque en ésta, él recapacita acerca de que los profesores y formadores no son ni teóricos ni prácticos, sino mediadores al servicio de situaciones de aprendizaje (Beillerot, 1998:76, citado por Torres y Serrano, 2007). No obstante, se sabe que entre el arte del decir político y el arte de hacer de los profesores, existen múltiples momentos de decantación de las ideas y las intenciones (Torres y Serrano, 2007).

Así, los sujetos no únicamente acatan disposiciones y reglamentos, sino que con sus actuaciones las transforman. Es en la conciencia subjetiva, pero a la vez producto social, en la que se toman decisiones que implican formas y respuestas de actuación ante los fenómenos. La conciencia subjetiva y social funciona como filtro de las políticas externas que afectan a la micropolítica institucional (Hinojosa, 2007).

La escuela es un sistema político-social diverso; abordar las relaciones que se dan en el aula y en los centros escolares, desde la perspectiva de la micropolítica, permite identificar su entramado como un componente de la dinámica en que se desarrollan los aprendizajes. Las relaciones que se dan entre sus elementos, como las alianzas, las afinidades y enemistades, la lucha por el poder formal e informal derivan en tensiones y conflictos que atraviesan el ser y el hacer docente (Gómez, 2011).

Otro bloque-trabajo da cuenta de los resultados de la puesta en marcha de una acción de política; por ejemplo, los cambios curriculares en las escuelas normales. Esta puesta en acto, sin duda, ha trastocado al sujeto y a su formación, expresada en la constitución de identidades. A través de este conjunto de investigaciones localizadas, se intenta nombrar el estudio de los cambios que ha sufrido el sujeto (profesor, estudiante). El dar cuenta de la cotidianidad de los sujetos a partir de la implementación de una política educativa específica

es una tarea necesaria, puesto que permitirá situar historias particulares de los sujetos involucrados.

Uno de los estudios refiere que ni la propuesta curricular del docente-investigador ni la reflexión de la práctica logró impactar en la formación de identidades, como tampoco las prácticas de enseñanza del profesorado lograron promover la investigación de la práctica docente (Ávalos, 2009). En la misma idea, Barrón apunta que en los últimos años imperan los principios de eficiencia, eficacia y calidad que se expresan en el ámbito curricular mediante la búsqueda de la polivalencia, del dominio de estrategias cognitivas, la aplicación de herramientas conceptuales y metodológicas, el desarrollo del pensamiento propositivo y un sentido emprendedor (Barrón, 2005).

De esta manera, “se pretende garantizar la pertinencia de la formación en relación con las exigencias y demandas de la globalización y con las tendencias educativas emanadas de los organismos internacionales. Así, se ha incorporado [...] la cuestión de los perfiles profesionales adecuados a la llamada sociedad del conocimiento” (Barrón, 2005: 58).

En otro orden de producción de los investigadores durante la década que se reporta, se ubica el estudio del sujeto, donde se destaca la relación entre la innovación, la formación docente y las políticas educativas en México de 1994 a 2006. Se señala que los sujetos reconstruyen las políticas y les otorgan significados desde sus espacios y ámbitos de acción en las instituciones; así, se apunta que los procesos de discontinuidad, ruptura y retroceso han sido parte de las propuestas del Estado más en el orden político que en el cultural (Cruz Bustos, 2008a, b, c).

Así, “los sujetos sociales involucrados en el proceso de profesionalización docente son atravesados por una serie de tensiones entre lo global y lo local, lo colectivo y lo individual que implica un juego constante de identificaciones profesionales” (Toledano, 2007: 8).

Enfoques

Una sugerente línea de generación de conocimiento es la aplicación del modelo de coaliciones promotoras para comprender los procesos de política educativa, particularmente “la interrelación de los distintos actores, sus niveles de cooperación [...] sus creencias como una forma de rastrear su conducta y así explicar

el cambio en la política de profesionalización docente” (Flores-Crespo y Mendoza, 2010: 105). El modelo de coaliciones promotoras busca explicar cómo se produce el cambio en las políticas públicas y se centra de modo especial en el papel que pueden jugar, en el mismo, las ideas, los aspectos cognitivos, los valores, las creencias, el aprendizaje, etc. (Martinón, 2007). En otras palabras, no sólo es importante reconocer que las ideas existen, sino qué papel juegan en las políticas, hasta qué punto las ideas que los actores traen a la esfera política son la razón del cambio de la política o su estabilidad.

Otro enfoque igual de provocativo para el estudio de la formación y la política es la posibilidad de construir un entramado teórico que oscila entre el análisis político del discurso y el análisis institucional a través del cual se pueden leer las políticas educativas. La propuesta teórica es promover una lectura de la política educativa entre lo político y lo psicosocial (Fuentes, 2008).

Las investigaciones que apuntan al estudio de la dimensión micropolítica son productivas para comprender el fenómeno educativo de la formación y la política. Sin duda, este enfoque logra desentrañar los dos ejes sustantivos. Entender la micropolítica escolar implica reconocer “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (Hoyle, 1982, citado por Ball, 1989: 35, recuperado por Torres y Serrano, 2007: 518).

La dimensión micropolítica puede generar una actitud refractaria hacia las reformas, por lo que es indispensable estudiar las lógicas del poder en la cultura de la escuela” (Torres y Serrano, 2007: 518). Así, las micropolíticas, entendidas como procesos que se incorporan a la negociación, del significado, denotan al mismo tiempo “interpretación y acción” (Wenger, citado por Encinas, 2009).

“Los procesos de micropolíticas están implicados en una red social entre sujetos [...]. Las relaciones entre los diferentes actores de la red incluyen diversos procesos de negociación [...]. Algunas de estas negociaciones se suscitaban entre profesores y directivos; directivos, maestros y padres de familia, o bien, entre asesores y autoridades educativas” (Nespor; Lomnitz; Hanneman y Molina, citados por Encinas, 2009). La noción de red social “apoya la focalización del análisis en la descripción de las relaciones que se producían entre los actores y organismos inmersos, [por ejemplo], en el trabajo que los colectivos docentes hacían en las escuelas. En estos entramados sociales, los intereses podían ser compartidos, pero también confrontados” (Encinas, 2009).

Sin duda, estos sugerentes abordajes permiten introducirse en la estructura de la convivencia cotidiana en las instituciones escolares, espacios en los que negocian y definen acciones, reglas declaradas verbalmente o ejercidas sigilosamente. Entrar a los espacios “reservados” de los profesores es provocativo.

No obstante que la producción en la investigación educativa reporta una producción significativa de los profesores y la escuela, particularmente en el aula (*Cfr.* Estados del conocimiento de la década 1982-1992 y de la década 1992-2002), los investigadores siguen mostrando interés por reportar aquellas acciones de política educativa que han sido instaladas en el escenario escolar, las cuales han generado y dislocado las actividades del profesor y, con ello, se ha replanteado la formación.

Resulta relevante mostrar cómo la organización y la administración, establecida por una política educativa en particular, ha generado una cultura singular que es necesario descentrar. Estas tendencias permiten ubicar que “la formación no es un espacio para la dependencia, sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos” (Souto, citado por Torres y Serrano, 2007: 516).

Así, “los profesores generan prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional o personal” (Remedi, citado por Torres y Serrano, 2007: 516).

Uno de los trabajos reportados destaca la incorporación de la economía de la educación (teoría del capital humano) a través de la cual se vislumbró “el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad” (Díaz Barriga *et al.*, 1993, citado por Barrón, 2005:59). La sociología de las profesiones también fue utilizada para apoyar la fundamentación del currículo y abordar, de manera indirecta, la formación profesional (Barrón, 2005).

Metodologías

La dimensión metodológica de este problema-categoría coincide con los anteriores. Si bien no hay una declaración explícita, se puede argumentar que las investigaciones comparten una perspectiva multirreferencial, interdisciplinaria e histórica política, así como de la complejidad que propone Morin (citado por

Cruz Bustos, 2008). En los estudios localizados, también se identifica el análisis de datos y entrevistas a diversos colectivos docentes, equipos técnicos de apoyo, supervisores, entre otros sujetos.

Balance

Para subrayar los hallazgos encontrados en la producción de la década 2002-2012, partimos de ubicar las siguientes interrogantes: ¿desde dónde se puede explicar y analizar la construcción del campo de la formación y la política?, ¿qué miradas teóricas y metodológicas enriquecen el campo?

Como destacamos en la introducción, una línea de estudio recurrente en la mayoría de los trabajos es aquella relacionada con el estudio de las políticas de profesionalización del magisterio ante el cambio estructural del país a partir de la apertura del mercado internacional.

Los abordajes teóricos y metodológicos identificados pueden ubicarse en dos extensas líneas de trabajo: el análisis de políticas públicas —desde el diseño, la implementación hasta la evaluación— y el análisis de discurso de las políticas —desde el estudio de las condiciones de producción y recepción de las políticas—.

Sin duda, un elemento que destaca al conjunto de trabajos localizados es la preocupación de los investigadores por identificar el contexto histórico del fenómeno educativo, reconociendo la importancia que tiene como el lugar que otorga sentido a las políticas, ya sea desde el momento del diseño, la implementación y, en ocasiones, la evaluación. Los investigadores también puntualizan que la profesionalización del maestro es determinante como objeto de estudio, puesto que a través de los maestros se forman los ciudadanos.

Los trabajos revisados tienen una clara tendencia a realizar estudios desde los aportes de la política pública que son altamente meritorios, pues muestran y exponen las implicaciones de la puesta en marcha de un programa de gobierno (desde los procesos de diseño, implementación y evaluación). No obstante, es importante mencionar que la producción revisada también da cuenta de otras vetas de análisis para la investigación de las políticas educativas. Por ejemplo, desde la perspectiva de la etnografía, la sociología política y el análisis político de discurso, aludiendo tanto a estudios amplios (macro) como a dimensiones de micropolítica.

El nivel de abordaje de las investigaciones revisadas para la construcción del estado del arte del campo formación y política de la última década dejan entrever, por un lado, una sugerente discusión sobre la propia dimensión de formación —referida o entendida por las políticas educativas con aquello que recibe el profesorado en determinados momentos— y las implicaciones que puede tener y generar el involucramiento de éstos con las acciones de política y, por otro, un análisis de la propia política educativa que resulta muy interesante.

Es importante destacar que los trabajos localizados bajo la consigna formación y política fueron 73, distribuidos de la siguiente manera: 13 libros, 24 capítulos de libro, seis tesis de posgrado (maestría y doctorado) y 30 artículos de revista. No obstante la restricción del registro de autor (ISBN e ISSN), decidimos reportar trabajos que aportan elementos significativos para la construcción del campo.

Una vez revisada la producción de la década, decidimos delimitar dos niveles de análisis. A continuación los mencionamos, sin embargo, es importante acotar que en este balance se reporta el primer nivel; el segundo es una tarea que en este momento decidimos no incorporar, pero sí referir, sobre todo por la orientación que pueda tener el campo formación y política en la próxima década, tanto desde la producción del conocimiento como desde la ubicación institucional de quienes la generan.

En este sentido, el primero delinea el nivel o modalidad educativa estudiada, la perspectiva teórica recurrente en los trabajos, así como la construcción metodológica que permitió la construcción del objeto de estudio, identificando el tipo de investigación (descriptiva, empírica, teórica). El segundo bosqueja a los sujetos que indagan ¿quiénes son los investigadores?, ¿qué desafíos y avatares han enfrentado?, ¿cuáles son sus exigencias teóricas-metodológicas para problematizar el campo?, y la presencia de las instituciones: ¿cuál es la procedencia institucional de los investigadores?, ¿qué políticas institucionales respaldan a los estudiosos del fenómeno educativo? Reiteramos que este último no es abordado en este reporte y queda pendiente para uno posterior.

En los párrafos siguientes, se destaca una de las tareas adicionales que realizamos con el fin de contextualizar la producción sobre formación y política de la década 2002-2011: esta acción consistió en mapear el estado de la cuestión fuera del contexto nacional, con el fin de comprender de manera amplia las preocupaciones vigentes asociadas con el estudio de la formación y la política. Así, encontramos algunos de los autores siguientes que orientaron la construcción del estado del arte de esta importante y significativa área.

Por ejemplo, Aguerrondo (2003) problematiza acerca de la complejidad de las decisiones en la formación docente en el marco de las reformas educativas; Vaillant (2009) considera las dinámicas de las políticas y sus efectos en varias regiones de América Latina en el contexto de las reformas educativas en las décadas de 1980 y 1990, asimismo, destaca una selección rigurosa de los formadores para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos del desarrollo profesional docente; Terigi (2010) reflexiona acerca de los docentes como grupo social y ocupacional que sirven de eje para las políticas de desarrollo profesional; Tedesco y Tenti (2002a) reflexionan acerca de las tensiones entre la profesionalización y la desprofesionalización de los docentes, así como los nuevos desafíos que las instituciones y los roles tradicionales deben enfrentar en la formación de competencias docentes.

También se discute acerca de los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educación, así como del origen social, reclutamiento y carácter social de los docentes que afectan el trabajo e identidad profesional de los docentes. Tedesco (2002b) señala la necesidad de replantear el problema a la luz de la autonomía profesional y la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de las capacidades de aprender a lo largo de la vida; Tedesco (2009), a partir del concepto de gobernabilidad de los sistemas educativos, propone cambiar la mirada del análisis que implica salir de un enfoque teórico basado en disciplinas ligadas a la gerencia de los sistemas para incorporar niveles de análisis que nos permitan comprender la lógica social, política y cultural que rige los fenómenos del cambio institucional. El autor propone explorar las políticas de subjetividad que den lugar a la construcción de una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, así como en el fortalecimiento de la capacidad de estos últimos para conocerse a sí mismos y definir proyectos de vida y en la capacidad para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo.

Destacamos que la generación del conocimiento y producción del área formación y política —correspondiente al área procesos de formación en comparación con los estados del conocimiento, particularmente de la década 1992-2001— es significativo (Cfr. Cruz y Ducoing, 2005). El avance se muestra tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Este progresivo arraigo ofrece una sugerente línea de indagación para la próxima década que dé cuenta del vínculo formación y política, en los que aparezca la preocupación teórica y metodológica por el estudio de los sujetos y actores educativos, de los procesos y prácticas educativas y de las instituciones.

También se destaca que la producción de esta primera década del siglo XXI hace énfasis por mostrar e indagar la opacidad para percibir de un modo político los problemas que enfrentan nuestras sociedades e identificar que las cuestiones políticas y de formación no son meros asuntos técnicos, sino que exigen una problematización teórica.

En este sentido, un desafío intelectual para quienes estamos preocupados por la formación y la política es ocupar nuestra mirada analítica por el estudio de la política educativa, no sólo desde la explicación del sistema político y económico actual (globalización económica, neoliberalismo), sino también por las implicaciones que tienen éstas en la formación de los sujetos a partir de cómo éstos piensan y de cómo generan conocimientos en estos marcos de referencia social.

Asimismo, se abre la posibilidad de entender que las políticas son sistemas de significación y acción que trazan un proceso de formación importante de dilucidar. Estos asuntos son de primer orden y deberán ser objeto de estudio para los estudiosos del fenómeno educativo, vinculando la formación con la política.

En la agenda, quedan pendientes aún investigaciones que consoliden el estudio del acontecer cotidiano de las instituciones educativas, espacios en los que aflora el vínculo formación y política, puesto que la política trastoca al sujeto y, por lo tanto, a la formación. Es imprescindible abrir líneas de estudio que permitan comprender el fenómeno educativo —construido a la luz de la unión entre formación y política— y de esta manera construir objetos de estudio que expliquen los terrenos micropolíticos, muchas de las veces caracterizados por su opacidad.

Sin duda, la próxima década también dará cuenta de trabajos que documenten a los sujetos, los procesos, las prácticas, las instituciones locales y regionales. Por ejemplo, ¿cuáles han sido los mecanismos puestos en marcha en las entidades federativas con respecto a la gestión y administración de los subsistemas de formación del profesorado?

Además, se vuelve a manifestar la preocupación por la imperante necesidad de reportar cómo el conocimiento es usado para la toma de decisiones en materia de formación del profesorado, independientemente del nivel educativo en el que éstos se ubiquen. Por ejemplo, en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, los profesores deberán apropiarse de una concepción de la enseñanza que sutilmente desplace los contenidos por las competencias; en este sentido, será interesante indagar cómo el avance conceptual de una noción es usada e incorporada desde la política y circula en la institución escolar y, sobre todo, radicaliza la formación docente.

Sin duda, este tema se aborda desde diferentes ángulos y por diversos especialistas. Sin embargo, para el campo formación y política puede ser sugerente como línea de interés en los próximos años para indagar varias aristas, entre las que se pueden señalar las siguientes: la construcción de la política y su vínculo con la formación docente, así como el uso de los avances en el campo de la educación y de la pedagogía en el diseño de políticas de formación del profesorado en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano.

En suma, es pertinente estudiar cómo la investigación educativa sobre la política y formación puede funcionar como un medio para instituir y distribuir el conocimiento entre los docentes, los estudiosos del fenómeno y, sobre todo, los tomadores de decisiones, puesto que es necesario mencionar que hasta nuestros días existe una fisura significativa entre las necesidades de los tomadores de decisiones y los intereses de indagación y problematización de los académicos y los grupos vinculados a la investigación educativa.

Asimismo, es necesario mencionar que se mantiene la centralidad de la investigación educativa en la capital del país, salvo notables excepciones que han sido logradas por varios factores; por ejemplo, las redes de colaboración entre académicos. También es preciso señalar que abundan las investigaciones altamente productivas de corte cualitativo, las cuales han contribuido a la comprensión del campo.

Algunas de las investigaciones tienden a mostrar una orientación guiada por el enfoque multirreferencial, que posibilita una aproximación diferenciada de la realidad educativa. Sin embargo, es vital sugerir la producción de investigaciones de corte estadístico que permitan mapear la problemática del sistema educativo en conjunto, particularmente, en la dimensión formación y política.

No obstante el camino, ruta o abordaje metodológico, se requiere insistir en el rigor y el cuidado epistemológico de los estudios, con el fin de consolidar y fortalecer el campo de la investigación educativa en general y, en particular, el estudio de la formación y la política.

Otro aspecto sobresaliente es el tema de la calidad en la producción; sin duda, todavía es un reto institucional y de política pública invertir en la formación teórica y metodológica de los sujetos que generan el conocimiento, sobre todo pensando en la incorporación de nuevas generaciones de investigadores que consoliden y fortalezcan el campo.

Por último, quedan dos interrogantes para continuar y reiniciar la producción en la próxima década: ¿cuáles serán los temas emergentes vinculados con

este campo? y ¿cuáles serán las tendencias y debates teóricos y referenciales que le darán continuidad al campo formación y política?

Bibliografía

- Arnaut, Alberto (2004). "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio", en *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP, núm. 17:7-40 (Serie Cuaderno de Discusión).
- Ávalos Lozano, Dolores (2009). "Procedencia y emergencia del paradigma reflexivo en la formación de profesores", en Soriano, Reyna y María Dolores Ávalos (coords.). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México: Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 269-283 (Investigación Social y Análisis Político de Discurso).
- Barba Casillas, José Bonifacio (2010^a). "Los maestros de educación básica en la planeación educativa del gobierno federal", en *Revista Investigación y Ciencia*, México: UAA, núm. 44, en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67411476007> [consulta: 14 de mayo de 2010], pp. 37-42.
- Barba, Bonifacio (2010b). "Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 44, vol. 15, México: COMIE, pp. 251-275.
- Barrón Tirado, Concepción (2005). "Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa", en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 108, vol. xxvii, México: UNAM, pp. 45-69.
- Camacho, Benita (2008). *La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco. Avances y dificultades en la implementación: 1999-2006*, Jalisco: SEP-ENSJ.
- Castañeda Salgado, Adelina; R. Castillo Rodríguez y X. I. Moreno Fernández (2003). "La UPN y la formación de maestros de educación básica", en *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP-SEB, núm. 15:7-67 (Serie Cuadernos de Discusión).
- Castañeda Salgado, Adelina (2004). "Dispositivos de formación y uso de las tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación", en Castañeda, Adelina; Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.). *Formación, distancia y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Noriega, UAEM, pp. 15-35 (Reflexión y Análisis).

- Cabello Bonilla, Víctor Francisco (2008). “Profesión, empleo y cambio social. El caso de los profesores de la educación normal en el Estado de México”, Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- Castañeda, Adelina; Cecilia Navia y Teresa Yurén (coords.) (2004). *Formación, distancia y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Noriega, UAEM (Reflexión y Análisis).
- Chehaybar y Kuri, Edith (2002). “Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores”, Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- Cruz Bustos, Rodolfo. “Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto”, en *Tiempo de Educar*, núm. 17, vol. 9, México, UAEM, pp. 83-118.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2003). “La formación del profesorado de educación básica. El análisis pendiente después del discurso modernizador de los años noventa”, en *Memoria del vii Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2004). “La experiencia de la reforma educativa en la formación del profesorado en México. Algunos apuntes necesarios de compartir”, en *Memoria del ix Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe (SOLAR)*, Río de Janeiro.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2007a). “Políticas educativas recientes en la formación del profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis”, en Pilar Padierna y Rosario Maríñez (coords.). *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*, México: Juan Pablos-Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 39-67 (Investigación Social y Análisis Político de Discurso).
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2007b). “La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006”, Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2008a). “El uso teórico en el estudio de las políticas educativas. Aproximaciones a la discusión”, en *Memoria del ii Encuentro Internacional Giros teóricos, Diálogos y Debates*, México: UNAM.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2008b). “La formación del profesorado. La capacitación como referente de las políticas de formación”, en *Revista EducAcción, Hidalgo*, Nueva Época, año 5, núm. VIII 1 y 2, pp. 37-51.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2008c). “Repensando la política educativa y la formación docente”, en Fuentes Amaya, Silvia y María de los Ángeles de los A. Valdivia Douce (comps.). *Política educativa, desarrollo institucional y actores*, México, UPN, pp. 27-36 (Cuadernos de Investigación).

- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2009a). “El contexto sociopolítico de la Alianza por la Calidad de la Educación. Algunas consideraciones”, Conferencia 1^{er} Foro Políticas y Reformas Educativas, Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, Xalapa, en línea: http://www.benv.edu.mx/memorias/conferencia_ofelia_piedad.pdf [consulta: 15 de mayo de 2010].
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2009b). Las políticas de formación del profesorado: la SEP y el SNTE ¿Un juego cínico o la perversidad simbólica?, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2010a). “Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad. Una discusión sugerente”, en Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Zaira Navarrete (coords.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*, México: Plaza Valdés-PAPDI, pp. 293-312.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2010b). “Las políticas educativas. Una mirada desde la traducción”, en Silvia Fuentes Amaya y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.). *Identidades y políticas educativas*, México: UPN, pp. 93-108.
- Cruz Salinas, Héctor Jesús (2007). “La reforma del sistema de formación de docentes en México, Tesis de Maestría”, México: UNAM.
- Ducoing Watty, Patricia (2007). “Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II: Formación de docentes y de profesionales de la educación. La investigación sobre alumnos en México*, México: COMIE-IPN (La investigación educativa en México 1992-2002).
- Echavarría Canto, Laura (2010). “Poder soberano y poder disciplinario: organismos financieros internacionales y políticas públicas educativas en México”, en Fuentes Amaya, Silvia y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.). *Identidades y políticas educativas*, México: UPN, pp. 141-160.
- Encinas Muñoz, Abel (2005). “Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)”, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Encinas Muñoz, Abel (2009). “Reporte de investigación parcial: formación docente en la escuela: Procesos de micropolíticas en los colectivos de profesores”, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.

- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, vol. 9, México: COMIE, pp. 403-424.
- Fernández Hernández, Abertano Sergio (2005). "Carrera Magisterial: ¿Promoción o control docente?", Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Flores-Crespo, Pedro y Carolina Dulce Mendoza (2010). "Implementación de políticas. La política de profesionalización docente dentro del marco de la Alianza por la Calidad Educativa: Un análisis basado en coaliciones", en *Reporte de investigación*, México: INIDE.
- Fragoso Ruiz, Virginia (2009). "La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del colegio de Ciencias y Humanidades", Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- Fuentes Amaya, Silvia (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*, México: UPN.
- Fuentes Amaya, Silvia y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.) (2010). *Identidades y políticas educativas*, México: UPN.
- Fuentes, Amaya, Silvia y Ofelia Piedad Cruz Pineda (2011). "Subjetividad e identidad para un análisis de la política educativa", en Dalia Ruiz Ávila (coord.). *Cuerpos académicos. Vía alterna hacia la investigación*, México: UPN, pp. 183-205.
- Gallegos C., Leticia; Silvia Valdez S. y Fernando Flores C (2003). "Los efectos de los cursos de actualización permanente", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Gómez Alarcón, María de Lourdes (2011). "Un acercamiento a la micropolítica en el aula de formación. El interjuego del liderazgo como herramienta para la reflexión de la práctica en la formación inicial de docentes", en *Memoria XI, COMIE*, México: COMIE.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2007). "Carrera Magisterial y Procesos de Actualización y Capacitación Docente: Encuentro con dos voces", en *Memoria IX, COMIE*, México: COMIE.
- Hernández González, María de la Luz (2005). "Política neoliberal y formación de profesionales en educación. El caso de las licenciaturas en educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala", Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Hinojosa Lijan, Romelia (2007). "Educación y control político en la formación de docentes. Una historia del semiescolarizado de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua", en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

- Jiménez Lozano, Luz (2003). “La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.19, vol. 8, México: COMIE, pp. 603-630.
- Juárez N. (2005). “La actualización permanente (Pronap): una mirada desde el discurso del maestro”, Tesis de Maestría, México: DIE-Cinvestav.
- Juárez Némer, Octavio César (2008). “La política de formación permanente: arena de disputa discursiva por el ordenamiento social”, en A15-CXI1 y Laura Echavarría Canto (coords.). *Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México: Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 188-203 (Investigación Social y Análisis Político de Discurso).
- Juárez Némer, Octavio César (2009). “Discursos hegemónicos en la producción de la política de formación permanente en México: Pronap”, Tesis de Doctorado, México: DIE-Cinvestav.
- Juárez Némer, Octavio César (2010). “La política de profesionalización permanente en el discurso del SNTE”, en Fuentes Amaya, Silvia y Ofelia Piedad Cruz Pineda (coords.). *Identidades y políticas educativas*, México: UPN, pp. 69-92.
- Larrauri Toroella, Ramón (2005). “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado mexicano”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1 y 2, vol. xxxv, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 89-126.
- Latapí Sarre, Pablo (2004a). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México: FCE.
- Latapí Sarre, Pablo (2004b). “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 6, Ensenada: UABC.
- Lozano Arredondo, Luis (2003). “Y los maestros, ¿pueden vivir con estos sueldos?”, en Teresinha Bertussi, Guadalupe (coord.). *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México: Porrúa-UPN, pp. 292-307.
- Martínez Escárcega, Rigoberto y Sandra Vega Villareal (2007). “Un acercamiento al impacto de la Carrera Magisterial en la educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1 y 2, vol. xxxvii, México: CEE, pp. 91-114.
- Martinón Quintero Ruth (2007). “La incorporación de las ideas al análisis de políticas públicas en el marco de las coaliciones promotoras”, en *Revista Gestión y Política Pública*, núm. 2, vol., xvi, México: CIDE, pp. 281-318.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (2005). “Las políticas de profesionalización del magisterio”, en Noriega Chávez, Margarita (coord.). *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 139-173.

- Maya Alfaro, Catalina Olga (2007). “Los posgrados en la profesionalización del magisterio: Políticas, instituciones y profesores”, Tesis de Doctorado, México, UPN.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (2010). “La formación docente y las escuelas normales en México. Una lectura desde el análisis de las políticas públicas”, en *Políticas educativas en América Latina*, núm. 58, vol. 22, Colombia: UDEA, pp. 51-63.
- Medardo Cruz, Eduardo (2007). “Las paradojas del cambio en la formación inicial: Un análisis de las reformas en las escuelas normales del Estado de México”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Mireles Ortega, Irineo (2003). “La profesionalización del docente normalista en el contexto de la modernización educativa”, en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE .
- Muñoz Armenta, Aldo (2006). “Los maestros y el gobierno de la alternancia: los límites del cambio ante los rezagos históricos”, en *Documentos de discusión del IV Congreso Nacional de Educación*, México: SNTE, pp. 33-55.
- Navia, Cecilia, Adelina Castañeda y Teresa Yurén (coords.) (2004). *Formación, distancias y subjetividades: “Nuevos retos de la formación en la globalización”*, México: Noriega.
- Ornelas, Carlos (2008). “El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 37, vol. 13, México: COMIE, pp. 445-469.
- Ornelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México: Siglo XXI.
- Ortiz Jiménez, Maximino (2003). “Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional”, en *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, núm. 12, México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pp. 7-75 (Cuadernos de Discusión).
- Ozuna Martínez, Elda (2005). “Estrategia sindical configurada en instituciones formadoras de docentes. El caso de San Luis Potosí”, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Sonora: COMIE.
- Pinto Díaz, Iván Alexis (2004). “La modernización educativa. Apuntes para un análisis de los escenarios de la formación de maestros rurales”, en *Revista Devenir Chiapaneco de Investigación Educativa. Avances de investigación*, núm. 0, vol. 1, México: UACH.
- Ramírez Mendoza, María Guadalupe (2005). “La formación permanente de docentes en México. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”, Tesis de Doctorado, México: UNAM.

- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (2005). “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”, en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 107, vol. XXVII, México: CESU.
- Sandoval Flores, Etelvina (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 36, vol. 12, México: COMIE, pp. 165-182.
- Sandoval Flores, Etelvina (coord.) (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, México: UPN.
- Sánchez Cerón, Manuel (2002). “La redefinición del SNTE: la carrera magisterial”, en *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 1, México: UPN-Puebla, pp. 41-65.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca del Sagrario Corte Cruz (2004). “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundarias 1993-2003”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. XXXIV, México: CEE, pp. 113-133.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca del Sagrario Corte Cruz (2006). “Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3 y 4, vol. XXXVI, México: CEE, pp. 293-315.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la calidad de la educación*, México: SEP-SNTE.
- Toledano Pérez, Manuel (2003). “Tensión entre políticas y educativas para la profesionalización docente”, en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Toledano Pérez, Manuel (2007). “Una mirada discursiva en el análisis de políticas educativas para la profesionalización docente”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Toledano Pérez, Manuel (2008). “Políticas y tensiones en el proceso de profesionalización docente en Hidalgo. Una agenda de política educativa”, Tesis de Doctorado, México: UAEH.
- Torres Hernández, Rosa María y José Antonio Serrano Castañeda (2007). “Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 33, vol. 12, México: COMIE, pp. 513-537.
- Villareal Veloz, Javier (2007). “Emisiones discursivas y ejercicio del poder en la actualización docente”, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.

- Zatarain Mendoza, Rubén; Víctor Manuel Ponce Grima; Martha Patricia Macías Morales; María Josefina Beas Gómez; María de Jesús Jáuregui Ramírez; Hilda Arias Beltrán; Sandra Teresita Núñez Guzmán; Maricela Esquivel Domínguez y J. Jesús Martínez Ramos (2006). *Gestión y acciones educativas en el marco de la reforma de la escuela secundaria*, Jalisco: SEP-SEB-Conacyt.
- Zorrilla, Margarita y Bonifacio Barba (2008). “Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores”, en *Sinéctica*, núm. 30, en línea: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002> [consulta: 10 de marzo de 2010].

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Aguerrondo, Inés (2003). “Formación docente: desafíos de la política educativa”, en *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, México: SEP (Cuadernos de Discusión 8).
- Ardoino, Jacques (1993). “Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor”, en Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (comp.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Afirse-UAH, pp. 19-36.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1998). “Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación”, en *Memoria del Encuentro de Historiografía: Discurso, géneros y formato*, México: UAM-A.
- Casanova Cardiel, Hugo (1999). “Educación superior en América Latina: políticas y gobierno”, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 5, España, pp. 155-176.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad y Patricia Ducoing Watty (2005). “Formación docente y política educativa”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, libro 8, tomo II, México: COMIE, pp. 527-558.
- Dale, Roger (2002). “Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada”, en Jürgen Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona: Pomares, pp. 69-90.
- Ducoing Watty, Patricia (1993). “Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. Presentación”, en Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann (comp.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, México: Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 45-46.

- Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (2003). “Dar forma o formarse?”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.). *El otro, el teatro y los otros*, México: UNAM, pp. 231-244 (Textos de Difusión Cultural, Serie El Estudio).
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel (1991). “La gubernamentalidad”, en Varela, J., *Espacios de poder*, Madrid: La Piqueta, pp. 9-26.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Mouffe, Chantal (2009). *En torno a lo político*, Buenos Aires: FCE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-Centro de Investigación e Innovación Educativas (2004). “Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México”, en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, núm. 21, vol. 9, México: COMIE, pp. 515-550.
- Popkewitz, Tomás (1984). *Paradigma e ideologías en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Madrid: Mondadori.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti (2002a). “Nuevos tiempos y nuevos docentes” (versión preliminar), Documento presentado en la conferencia regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades”, Brasil, BID-UNESCO-Ministerio de Educação.
- Tedesco, Juan Carlos (2002b). “Profesionalización y capacitación docente”, en línea: www.iipe.buenosaires.org.ar [consulta:8 de marzo de 2010].
- Tedesco, Juan Carlos (2009). “Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina”, en Marchesi, Álvaro; Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021*, Madrid: OEI, Fundación Santillana, pp.77-86.
- Terigi, Flavia (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Santiago de Chile: PREAL (Documento núm. 50).
- Vaillant, Denise (2009). “Políticas para un desarrollo efectivo docente”, en Vélez de Medrano, Consuelo y Denise Valliant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Profesión docente. Metas Educativas 2021*, Madrid: OEI, Fundación Santillana.

CAPÍTULO 12

FORMACIÓN PROFESIONAL

Patricia Ducoing Watty* y Aranzazú Esteva Romo**

Introducción

Desde el campo de la sociología, y particularmente de la sociología de las profesiones, se han efectuado diversos análisis de las teorías, los modelos y las investigaciones sobre las profesiones, desarrollados principalmente por sociólogos de la tradición anglosajona, quienes fueron los más asiduos constructores del campo.

Iniciaremos, sin embargo, puntualizando algunos de los significados del término profesión, el cual ha asumido diversas acepciones en el devenir histórico que podemos organizar con base en dos grandes universos de significación. El primer grupo de significados alude a una declaración o manifestación: dar a conocer abiertamente las opiniones, los sentimientos, o bien, las filiaciones de carácter religioso, político e intelectual a los que está particularmente apegado; como profesión de fe (no religiosa) puede referirse a las afirmaciones u ofrecimientos públicos de los candidatos a los electores en el marco de un proceso electoral e, igualmente, al acto por el que un religioso se compromete también públicamente a la vida conventual haciendo votos. El segundo grupo, de acuerdo con Dubar y Tripier (1998) —y el que más nos interesa para los fines de este texto—, concierne a la ocupación, al oficio, al trabajo o la actividad que es desplegada por una persona como medio de subsistencia, es decir, la actividad

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

** Posgrado de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

manual o intelectual que permite la obtención de un salario y que posibilita, por tanto, una forma de vida; el conjunto de personas (profesionales) que ejercen actividades u oficios similares en el marco de una rama o de un sector productivo específico; el grupo de personas que comparten saberes, capacidades y habilidades complejas, cuyo desarrollo o adquisición demanda un tiempo y que tienden a ser reconocidos por los miembros de la sociedad.

Como bien sabemos, el estudio de las profesiones data de finales del siglo XIX con los trabajos iniciales de Durkheim y Weber que, desde el ámbito de la sociología, instauraron una tradición y su abordaje ha vivido transformaciones importantes al hilo de su desarrollo; no obstante, como ya se apuntó, son los anglosajones quienes nutrieron el campo de la sociología de las profesiones a partir del enfoque funcionalista, el cual habría de verse confrontado, más adelante, por la perspectiva interaccionista. De ahí que estas dos grandes perspectivas teóricas opuestas (funcionalismo e interaccionismo), sin posibilidad de diálogo, sirvieron como dispositivo analítico para el abordaje de la sociología de las profesiones durante un largo periodo. El funcionalismo, configurado a partir de las aportaciones de Carr-Saunders y Wilson, así como de Parsons y Merton, entre otros, ha sido la corriente hegemónica que marcó este campo durante mucho tiempo (hasta la década de 1950), bajo la pretensión de comprender las profesiones como una función social y de establecer la diferencia entre profesión y ocupación a partir de ciertas categorías, tales como una formación institucionalizada, la legalización de un monopolio, el reconocimiento de los saberes por parte del Estado y el establecimiento de un código de ética. Frente a estos criterios funcionalistas, que privilegian determinadas ocupaciones, reconocidas y legitimadas como las profesiones más prestigiosas por la literatura inglesa y estadounidense, los opositores, inscritos particularmente en el interaccionismo y en otras corrientes sociológicas, emprendieron un enérgico cuestionamiento desde la década de 1960, entre cuyos representantes se encuentran Hughes, Strauss y Freidson. Desde esta perspectiva antagónica al funcionalismo, los interaccionistas y otros, dejando a un lado las profesiones legitimadas, se ocupan por reconocer actividades que competen a pequeños oficios, destacando específicamente los procesos de construcción identitaria, cuyo estudio es emprendido a través de la observación participativa, entre otras metodologías. De esta manera, intentan derrumbar las fronteras que separan las profesiones legitimadas de las pequeñas ocupaciones desplegadas por los sujetos que trabajan en una misma actividad y que defienden su espacio, territorio y autonomía. Al mismo

tiempo subrayan que, con la creación de nuevas actividades —en el sentido de nuevas especialidades—, se pretende alcanzar un lugar en el mercado ocupacional, distinguiéndose de los otros, situación que necesariamente implica confrontaciones entre los diferentes grupos.

De acuerdo con Champy (citado en Vézinat, 2010), las oposiciones entre la visión funcionalista y la interaccionista se plantean en los siguientes términos: mientras para los funcionalistas las profesiones implican el dominio de saberes de alto nivel; para los interaccionistas también los oficios no reconocidos como profesiones suponen saberes profesionales específicos, negando totalmente la diferencia entre unos y otras; los funcionalistas apelan a la unidad de las profesiones, en tanto que los interaccionistas reconocen la diversidad de los valores y de las prácticas, así como las singularidades de éstas; los funcionalistas también postulan la autonomía de las profesiones desde la necesidad inherente a la función social que cumplen, mientras los interaccionistas consideran que esa autonomía es producto de las luchas emprendidas con otros grupos profesionales para ser reconocidos.

Desde la tradición francófona, interesada en esta temática no desde hace mucho tiempo, destacan los trabajos de Dubar, entre otros y, recientemente, los de Demazière y Gadéa, quienes al abandonar las tradiciones anglosajonas funcionalistas, emprendieron un viraje desde una perspectiva interaccionista renovada, al transitar de la sociología de las profesiones hacia una sociología de grupos profesionales, desde la que se abordan no sólo las profesiones que han logrado un estatus y un prestigio en el mercado laboral, sino aquéllas que carecen de éstos e incluso las emergentes. Uno de sus aportes es la concepción misma de grupos profesionales, comprendidos como “conjuntos de trabajadores que ejercen una actividad que tiene el mismo nombre y, por consecuencia, dotados de una visibilidad social, que se benefician de una identificación y un reconocimiento que ocupan un lugar diferenciado en la división social del trabajo, y caracterizados por una legitimidad simbólica” (Demazière, Gadéa, en Vézinat, 2010). Este enfoque conduce al abordaje del contenido del trabajo de cada grupo profesional, por lo que aquí se comparte el abordaje entre la sociología del trabajo y la sociología de las profesiones.

Por su parte, Champy ha intentado construir otra vía en relación con las dos corrientes ya mencionadas (funcionalismo e interaccionismo), al proponer un enfoque de lo que denomina *professions à pratique prudentielle* (Champy, en Vézinat, 2010), comprendidas específicamente a partir de su contenido de

trabajo (saberes y autonomía) y no por el monopolio ejercido. Se trata de una mirada conceptual que parte del reconocimiento de la fragilidad y complejidad de ciertas profesiones, cuya especificidad es la incertidumbre, debido a que aquí no es posible la mera aplicación de saberes sistemáticos porque esto conduciría a desastres o adversidades grandes, sino que se reclama la atención a la “singularidad”, que supone la asunción de riesgos ante la imposibilidad de predecir con certeza el éxito de las intervenciones. Arquitectos, abogados, médicos, jueces y profesores forman parte de este grupo de profesionales, cuya práctica reclama cierta autonomía. “Según Boussard, Demazière y Milburn, las dinámicas profesionales, como modificaciones del perímetro de la actividad de trabajo y del sentido que le es dado, conducen a configuraciones específicas que ofrecen tramas diferentes para la definición de la autonomía profesional” (Champy, en Vézinat, 2010). En suma, Champy destaca la emergencia de esta mirada sobre las transformaciones actuales de los contenidos del trabajo.

Si aceptamos que la formación se inscribe de manera genérica entre un ideal relativo al perfeccionamiento de la naturaleza del hombre y la singularidad propia de cada uno, entonces podemos suscribir que toda formación responde a un pensamiento, a una tradición o a una ideología, en suma, a un proyecto de sociedad en el que, lamentablemente, no siempre se explicitan las finalidades y los valores de los que, en principio, es portador. Como ya señalamos de manera genérica, el estudio de las profesiones ha sido desplegado desde hace mucho tiempo y, en buena medida ha estado ligado a la idea de formación —de ahí el vínculo entre ambas nociones—. A diferencia de otros países, en México, el apelativo “formación profesional” se emplea para aludir a la formación inscrita en los espacios educativos y, particularmente, universitarios, en tanto que en algunos países europeos, específicamente en Francia, la formación universitaria es identificada como “formación inicial” o “formación escolar”, destinando el término “formación profesional” a la formación que se dispensa a jóvenes y adultos que ya se encuentran incorporados a la vida activa.

Ahora bien, el encuentro entre formación y profesión representa una dimensión de la articulación universidad-sociedad que tradicionalmente se ha abordado; sin embargo, este acoplamiento ha devenido un reto para las instituciones de educación superior, dadas las vertiginosas transformaciones que se han experimentado en el marco del proceso globalizador. En efecto, las políticas destinadas a las instituciones de educación superior se han pronunciado por la inminente vinculación entre éstas y el mundo del trabajo, enfatizando la

innovación como un elemento detonador de la tan ansiada articulación. Tan pronunciadas son las exigencias y aspiraciones en este rubro, que en los últimos años, en el caso mexicano, se han instaurado dependencias al interior de las universidades con el título de departamentos, secretarías u oficinas de “vinculación” y, en su caso, de “innovación”, destinadas a iniciar, reforzar o incrementar las relaciones entre ambos sectores, de tal suerte que es el mercado productivo el que impone —si no totalmente sí de manera parcial— a las instituciones educativas nuevos derroteros en la formación profesional. En efecto, la universidad está ahora sometida por la empresa y la industria, es decir, el sector productivo, el cual tiene el poder y la capacidad para redefinir los perfiles profesionales, los *currricula*, las temáticas a investigar, entre otros muchos rubros. Es un hecho que la ansiada política actual de vinculación se configura como una oleada entre las “modas académicas” que impactan —como en el caso de la década de 1970 la planeación— la vida universitaria. La diferencia sería que mientras en la década de 1970 las demandas sociales estaban determinadas localmente y las profesiones reguladas por el Estado mexicano, en la actualidad es el mercado global el que define los criterios de formación y, en muchos casos, los organismos internacionales que regulan las profesiones.

En el Estado del Conocimiento 1992-2001, el área de formación profesional se planteaba con base en el interés por conocer, analizar y comprender el fenómeno de la relación entre los cambios contextuales a nivel mundial (políticos, económicos, sociales y culturales) y la formación profesional. A manera de conclusión, se consideró que se requería:

...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 (Ducoing, 2005: 606).

Actualmente, la formación profesional se sigue abordando a partir de las transformaciones globales y su impacto en las instituciones de educación superior, principalmente universidades; sin embargo, se perciben avances en las investigaciones realizadas. También se observa una profundización en la temática que

se refleja en la ampliación de los enfoques teóricos para estudiarla, en la diversificación de las metodologías y en la consideración de la particularidad de las profesiones a partir de los estudios de caso.

Con la finalidad de sistematizar las aportaciones de los autores que trabajaron este campo durante la década y a pesar de reconocer la dificultad para construir categorías *ad hoc* a partir de los materiales seleccionados, organizamos el análisis de la producción con base en cuatro categorías, decisión que no fue fácil, en virtud de que el eje que atraviesa —si no la totalidad, sí la mayoría de los trabajos— puede identificarse como la relación entre formación profesional y contexto socioeconómico-político. La primera categoría quedó denominada como la relación entre instituciones de educación superior (IES), egresados y mercado laboral, en la que se incorporaron los trabajos que abordan esta vinculación, aun cuando algunos de éstos lo hicieran a partir de estudios de caso en alguna disciplina específica, en algún campo o carrera determinados; la segunda es la inscrita con el título formación profesional en diferentes disciplinas, misma que agrupa la mayor parte de las aportaciones de este campo, cuyo abordaje fue efectuado en varios casos por los propios profesionales de la disciplina correspondiente; la tercera (formación profesional e identidad) y la cuarta (formación profesional y valores) categorías se configuran como temáticas alternas y novedosas en este campo que, al ser instauradas y recreadas en la década, encarnan una intencionalidad formativa que se funda en supuestos filosóficos, sociológicos y pedagógicos.

Formación profesional: IES, egresados y mercado laboral

El punto de inflexión de la formación profesional puede situarse en la relación entre las instituciones de educación superior, que forman profesionalmente a los estudiantes, y las demandas del mercado laboral actual, relación que da cuenta de las posibilidades y problemas de los egresados para insertarse en éste. De manera genérica, las investigaciones agrupadas en este rubro analizan, entre otros tópicos, el perfil de egreso del plan de estudios como referente para responder a las cambiantes necesidades del mercado laboral. Se destaca que desde los últimos años del siglo pasado y la primera década del presente, la política socioeconómica adoptada a nivel mundial y nacional (el neoliberalismo) ha impactado el desarrollo de las profesiones, planteando nuevas demandas a los profesio-

nales: ahora se requieren profesionales flexibles, esto es, que posean diversas competencias en el saber, el hacer y el ser, ligadas al paradigma tecnocrático que sustenta el fenómeno de la globalización. Se apunta que el reto actual de las instituciones de educación superior es trascender la formación tradicional basada en conocimientos disciplinarios con el fin de formar en competencias a los profesionales para que se adapten a las nuevas condiciones laborales. En los estudios que aquí se integraron, se revisita este escenario de manera general aunque, en algunos casos, los autores se remiten a la formación de profesionales de algún campo en específico. Explícita o implícitamente, en buena parte de los trabajos subyace un cuestionamiento: ¿en qué medida la formación en educación superior —puntualmente el egresado— es capaz de enfrentar y responder al contexto actual? Los autores cuya producción es aquí abordada son Valle (2004a, 2004b, 2010), Ruiz (2004a y 2004b), Barrón, Chehaybar, Morán, Pérez, Ruiz y Valle (2010), Schara (2008), Nieblas y Estrella (2002), Álvarez; Álvarez; Hernández; Pizeta y Sánchez (2003), Sánchez G. (2002), Romero y Yurén (2008), Jiménez (2006) e Ysunza (2006).

Valle (2004a) plantea que el estudio de las profesiones y su relación con el mercado de trabajo no ha tenido un lugar importante dentro de la investigación educativa, sin embargo, ante el cambio de modelo socioeconómico a nivel mundial, específicamente la transición del modelo tradicional de producción industrial —conocido como fordismo— hacia un modelo caracterizado por la generalización de procesos flexibles de producción y organización del trabajo, resulta relevante preguntarse: ¿qué se ha dicho en México y el mundo sobre estos aspectos?, ¿hacia dónde van las nuevas calificaciones profesionales?, ¿qué implicaciones tienen los cambios en los procesos y contenidos de la formación?, ¿qué respuestas curriculares de nivel universitario se han formulado en México?, ¿cuáles son las nuevas profesiones y qué características tienen? De alguna manera, los tratamientos efectuados por algunos autores tocan varios de estos cuestionamientos. El primer trabajo, de la misma autora (Valle, 2004b), constituye una reflexión sobre la calificación profesional dentro del nuevo escenario de la organización del trabajo. Se analizan las nuevas calificaciones profesionales que demandan los avances tecnológicos, las nuevas formas flexibles de producción y de organización del trabajo, destacando la transformación del modelo de producción y de organización fordista y el actual modelo que se caracteriza por la flexibilidad. Con base en este análisis, la autora plantea los retos en la formación de los nuevos profesionales, especialmente en nuestro país, entre los que se subraya la emergente capacidad de aprender en colaboración y de manera

interdisciplinaria. En este sentido, asevera la autora, “adquiere una posición privilegiada el aprendizaje directo de estas nuevas competencias en el lugar de trabajo, al mismo tiempo que ya se diseñan nuevas pedagogías para el aula escolar” (Valle, 2004b: 43).

Con un enfoque semejante al de Valle (2004b), aunque aludiendo específicamente a la formación de ingenieros, Ruiz (2004a) examina el proceso de reestructuración productiva en el que la producción flexible se considera el basamento. Con el objeto de analizar el desplome del modelo taylorista-fordista y el surgimiento del modelo de producción flexible, la autora revisa varios elementos vinculados con dimensiones macroeconómicas y diversas teorías macroeconómicas. Para Ruiz (2004a), el modelo de producción flexible, inscrito en la globalización de los mercados, representa parte de la emergencia de un sistema macroeconómico global, donde los vínculos transnacionales y la comunicación son los pilares principales, lo que ha significado el debilitamiento de los Estados-nación.

Ruiz (2004b) profundiza en las transformaciones que ocurren en el mercado laboral y las demandas de los empleadores respecto a las habilidades y conocimientos que los profesionales deben poseer. Subraya especialmente la importancia de las competencias profesionales, en tanto requisito prioritario para la incorporación al mundo del trabajo en el marco de los nuevos escenarios de producción. Además, puntea los retos y amenazas que las nuevas demandas laborales plantean a la formación de profesionales y, por tanto, a la enseñanza universitaria para responder a las necesidades impuestas por el nuevo orden social y económico prevaleciente. Finalmente, la autora enumera algunas de las rupturas que supone la formación basada en el desarrollo de competencias.

Desde la teoría de la construcción social del mercado, una vez más, Valle (2010) analiza la relación entre educación y empleo (universidad y mercado laboral), en el caso específico de los profesionistas “exitosos” egresados de la UNAM en las carreras de administración y de física. Dicha teoría considera que esta relación es parte de un fenómeno complejo en el que existen diversas mediaciones que la condicionan; así, lejos de conceptuarse esta relación como una idea mecanicista, se considera que los factores socioeconómicos y culturales son fundamentales para comprenderla, es decir que la formación universitaria no es el único factor que condiciona la obtención de un empleo, sino que existe un conjunto de elementos mediacionales que desempeñan un papel relevante en la obtención de éste. La autora recurre sobre todo a los indicadores sociode-

mográficos y socioeconómicos de los egresados exitosos para profundizar en el estudio empírico. En sus palabras, “se exploran las posibilidades que tiene un egresado de tales carreras impartidas en la universidad más grande, en términos de demanda social y matrícula, y más antigua y de mayor tradición del país, de conseguir un empleo de *buena calidad*” (Valle, 2010:13). De esa manera se pretende responder a dos cuestiones: ¿quiénes son los profesionistas exitosos de las carreras en estudio? y ¿a qué aspectos puede asociarse una ubicación diferencial en la estratificación ocupacional si todos los administradores y físicos del estudio tienen escolaridad universitaria en la misma especialidad y se formaron en la misma institución? Para ello, la autora presenta una investigación en la que procede de lo macro a lo micro, es decir, parte de la presentación de las principales teorías que han abordado la relación educación-empleo, haciendo hincapié en la teoría de la construcción social del mercado de trabajo para después considerar el análisis de los actores que demandan empleo. Para tal efecto, retoma la *Encuesta Nacional de Empleo de 2000* y analiza el valor que se le otorga a la educación universitaria para, después, interpretar los datos construidos en el trabajo de campo con una muestra no representativa de egresados “exitosos” en cuanto al logro laboral en el último empleo, en las carreras mencionadas. La autora prueba que si bien la educación universitaria es importante para un desarrollo profesional exitoso, no es suficiente, ya que los factores socioeconómicos, sociodemográficos y socioculturales (sexo, nivel de vida, origen social, capital cultural) juegan un papel determinante en la obtención del mismo.

Dos ensayos abordan específicamente las relaciones entre formación y sociedad. Por un lado, el trabajo colectivo de Barrón, Chehaybar, Morán, Pérez, Ruiz y Valle (2010), en el que destacan la vinculación entre la formación superior y el mercado de trabajo, hace un recorrido muy breve de algunas teorías que han abordado el papel de la educación en el mercado de trabajo: del capital humano y la funcionalidad técnica de la educación; de la fila, el credencialismo y el bien posicional; del mercado dual del trabajo y la segmentación del mercado y la teoría de la construcción social del mercado de trabajo. Además, se enumeran las metodologías más utilizadas en el estudio de la relación entre educación y trabajo: las trayectorias laborales y el seguimiento de egresados. Por otro lado, Schara (2008) emprende un análisis cuyo eje central es la vinculación entre la vanguardia posmoderna y la formación universitaria. Desde un enfoque histórico, el autor aborda los procesos que han constituido la emergencia de la modernidad, su desarrollo y la transición a la posmodernidad. Finalmente, su

propuesta consiste en buscar una mayor apertura de las universidades al mundo de las redes del conocimiento para, de esa manera, dejar de ser los espacios cerrados de las élites intelectuales. El autor no explicita su enfoque teórico ni su recorrido metodológico, sin embargo, su pensamiento puede ubicarse en la tendencia que vincula la formación universitaria y la sociedad actual.

Como parte de las políticas educativas desarrolladas e implementadas desde la década de 1990, con el fin de modernizar y mejorar el sistema educativo, particularmente la educación superior, la evaluación de las IES devino una estrategia central. Entre los distintos programas para mejorar la educación superior, el estudio de egresados en estas instituciones se ha convertido en un tema recurrente no sólo con fines evaluativos, sino también de investigación, mismo que es estudiado por varios investigadores, entre ellos, Nieblas y Estrella (2012), Álvarez; Álvarez; Hernández; Pizeta y Sánchez (2003), Sánchez G. (2002), Jiménez (2006) y Romero y Yurén (2008).

Los objetivos principales del trabajo de Nieblas y Estrella (2002) fueron obtener información que contribuyera al conocimiento de la situación profesional de los egresados universitarios, sobre todo en aspectos relacionados con su ubicación, trayectoria y problemática respecto al mercado laboral; fortalecer la relación entre la formación profesional y los requerimientos sociales y productivos y, finalmente, actualizar los programas de educación continua. El enfoque teórico y metodológico del estudio se basa en el esquema básico para el estudio de egresados construido por la ANUIES. A partir de una encuesta a 8 557 egresados de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se arribó a diversas conclusiones, entre las que destacan que la mayoría de los egresados se incorporó al mercado laboral especialmente dentro del sector privado y pocos siguieron estudiando, quienes lo hicieron se fueron a otras instituciones; en el sentir general se expresa la demanda de mayor número de horas de práctica profesional durante la formación. Los autores manifiestan recomendaciones de tipo metodológico, teórico e institucional, como crear un directorio de egresados actualizado, centrarse en la variable de empleo para siguientes estudios de este tipo y fomentar el “Programa Emprendedor”.

Álvarez; Álvarez; Hernández; Pizeta y Sánchez (2003) evalúan la relación entre el *deber ser* y el *ser* en la formación recibida por profesionales y su desarrollo en el campo laboral. El objetivo de este estudio exploratorio fue conocer si los egresados de las siete carreras de la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desarrollan una

práctica profesional acorde con las premisas de la institución, a saber, integración multidisciplinaria, vinculación académica con las necesidades de la población, interacción teoría-práctica e integración docencia-servicio-investigación. En la institución, esta investigación representa la primera de este género que indaga sobre las siete carreras que ahí se ofrecen, y la intención es que sus resultados permitan una retroalimentación. Este estudio exploratorio, transversal y descriptivo se aplicó a través de un cuestionario a 86 egresados, el cual se estructuró con seis apartados: datos personales, datos escolares, misión de la FES-Z, práctica profesional, desarrollo académico y formación escolar. El análisis de los datos se trabajó a través del paquete estadístico SPSS y, debido a las características del estudio y al tamaño de la muestra, los datos fueron manejados en porcentajes, a partir de los cuales los autores trabaron un debate. Entre los aspectos valorados positivamente por los egresados, destacan la función de la FES-Z en la conformación de un pensamiento crítico, su capacidad de adaptación y una fuerte identidad con la institución. No obstante, también se perciben aspectos a mejorar y fortalecer, como una visión más integral de la realidad social, una concepción de trabajo en servicio a la comunidad y mayor acercamiento a las tecnologías. Las propuestas del trabajo son mejorar los materiales didácticos, promover el uso de las nuevas tecnologías, revisar el sistema de evaluación, fortalecer los contenidos humanísticos y sociales en los planes de estudio, difundir los posgrados y fomentar la investigación. Las conclusiones son que hay un predominio por la práctica profesional de corte tradicional, que los egresados son bien aceptados en el mercado de trabajo, pero con perspectivas salariales muy bajas y con una alta incidencia en el sector privado.

Por su lado, la investigación de Sánchez G. (2002) pretende relacionar las necesidades y realidades sociolaborales con la formación profesional. El estudio está centrado en los profesionales de las ciencias de la salud que estudiaron en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Esta investigación de carácter descriptivo se construyó a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a una población seleccionada de siete carreras distintas (Medicina, Odontología, Psicología, Nutrición, Educación física y deporte y Enfermería) y a 696 profesionales que ejercen en distintos sectores: salud pública y privada, educativo (público y privado), industrial, comercial, de gobierno municipal, estatal y federal, farmacéutico, empresarial y de clubes deportivos. Las unidades de análisis fueron el perfil profesional, perfil de empleo, perfil de inserción y movilidad laboral, perfil de evaluación y

recomendaciones, así como necesidades de formación. Los resultados del estudio son presentados por carrera y con base en unidades de análisis. Al final se presentan conclusiones generales y un último apartado está dedicado a recomendaciones con el objeto de que se consideren en los programas de formación profesional de las diferentes opciones. La autora sugiere que, en vista de los resultados, es conveniente crear un directorio de egresados de dicho centro universitario de ciencias de la salud y ofrecerles programas de actualización; introducir elementos de didáctica y administración en la formación; generar vínculos con empresas estratégicas de los distintos mercados laborales; promover agrupaciones profesionales y el autoempleo, así como apoyar acciones de titulación. Como lo indica la propia autora, es un estudio descriptivo que puede servir de base para futuras investigaciones de corte analítico-interpretativo.

Por su parte, Jiménez Z. (2006) desarrolla una investigación cuyo objetivo principal consiste en dar seguimiento a los estudiantes que terminaron la carrera de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM y se incorporaron al campo laboral con la finalidad de conocer los aciertos y las problemáticas que han tenido en su trayectoria profesional, para así replantear algunos aspectos de la formación, particularmente lo relativo a los planes y programas de estudio. La autora desarrolla como preguntas eje: ¿en qué medida responde la formación que propicia el *currículum* de Pedagogía 1976 a las prácticas profesionales que el egresado ejerce?, ¿existe una relación entre la formación de los egresados y las necesidades y exigencias del campo laboral? y ¿cuáles son las nuevas exigencias sociales, tecnológicas y científicas que se demandan en el ejercicio de la profesión? El estudio se basó en la revisión documental de planes de estudio sobre la carrera de pedagogía en la revisión de estudios sobre egresados realizados en otras instituciones de educación superior en el país, en el uso de conceptos de la teoría sociopolítica, de la sociología de las profesiones, de la teoría de la resistencia y de la pedagogía crítica. Se construyó un cuestionario de 55 preguntas cerradas que fue aplicado a una población de 115 egresados de distintas generaciones de la licenciatura. Además de abordar la problemática de los egresados, también se tocó el tema de la identidad del pedagogo, pues a diferencia de otras profesiones, no se ha comprendido del todo el sentido y la especificidad de esta profesión, hecho que indudablemente genera consecuencias laborales poco favorables para los egresados. Entre los resultados, destaca el hecho de que la mayoría trabaja como docente en diferentes niveles y, por otro lado, los egresados reportan que hace falta una relación más fuerte entre la formación teórica

y las prácticas profesionales. A su vez, se detectaron problemas de identidad con respecto a la misma profesión pedagógica.

Romero y Yurén (2008) abordan el tema de la conformación entre estudiantes universitarios. Los investigadores, aplicaron un cuestionario al 74% de los estudiantes que estaban a punto de egresar como profesionales de la educación en una universidad pública y entrevistaron a ocho recién egresados. Con el fin de analizar los datos de la encuesta, se utilizó el paquete SPSS, mientras que el Atlas/ti se empleó para procesar las ocho entrevistas, después se trabajó con el análisis estructural (Piret, Nizet y Bourgeois), así como en la reconstrucción de relatos de formación que revelaran las trayectorias de los informantes. El análisis se centró en la narración de los ocho recién egresados sobre su trayectoria profesional, poniendo de manifiesto el relevante papel que juegan los otros en el proceso formativo, esto es, la co-formación (aprender de y con otros). Asimismo, se mostró que las experiencias relevantes de co-formación se logran al margen o en el límite del dispositivo universitario y que, en cambio, la forma de trabajo con otros, promovida en las aulas universitarias, no constituye una vía efectiva de co-formación y en esa medida, tampoco favorece la autoformación. Las autoras cierran su trabajo señalando que:

...la construcción de cada profesional como sujeto original no parece ser algo imposible de alcanzar, como nos lo mostraron nuestros informantes. Basta con que el dispositivo sea lo suficientemente abierto como para permitir el trabajo con otros en torno a los proyectos en los que la reciprocidad se traduzca en un enriquecedor proceso en el que todos aprenden de y con otros (Romero y Yurén, 2008:76).

Cerramos este apartado con el trabajo de Ysunza (2006), que se caracteriza por conformar una propuesta referente a una estrategia metodológica para la definición del perfil de egreso de un profesional universitario. Ysunza considera que la formación de profesionales en instituciones de educación superior debe formar parte de un proyecto de desarrollo sustentable y debe responder a las necesidades laborales, éticas y humanas de nuestra sociedad. Según la autora, el perfil de egreso es el motor del planteamiento y construcción de los programas de estudio. Así, la pregunta central a la que responde su trabajo es: ¿qué estrategia metodológica puede utilizarse en las instituciones de educación superior en México para definir el perfil de egreso de un profesional de manera que permita

orientar su formación hacia retos y desafíos presentes y futuros de los sectores productivos del país en los que desarrollarán su ejercicio profesional?

Desde el punto de vista teórico, Valle se pronuncia por la teoría de la construcción social del mercado de trabajo, una de las pocas autoras que explícitamente subraya su adscripción, sin embargo, se puede afirmar que, de manera genérica, no se expresa el posicionamiento de los autores e incluso ni siquiera se alude a las disciplinas desde las que se aborda el objeto de investigación, aunque la mayoría efectúa su investigación desde el ámbito de la sociología y la pedagogía. La metodología privilegiada en los trabajos de corte empírico es la encuesta, utilizada en algunos casos con muestras arbitrarias y empleando el cuestionario o la entrevista como instrumento para recoger la información de egresados, alumnos, y maestros; sin embargo, algunos autores hacen uso de otras metodologías fundadas en epistemologías no positivistas, como la narrativa. Es importante apuntar que entre los insumos aquí adscritos, una buena parte está destinada a trabajos de carácter teórico.

Formación profesional en diferentes disciplinas

Los trabajos que se inscribieron en esta categoría de análisis tienen una estrecha relación con los anteriores, pero a diferencia de aquéllos, éstos se centran en algún campo profesional o carrera. En la mayoría de los estudios, se subraya que las transformaciones que suceden en el contexto mundial constituyen un lente para observar y analizar lo que sucede al interior de las instituciones de educación superior; adentrarse en ellas nos permite acercarnos a los actores principales, así como a los procesos y prácticas que ahí se despliegan y, además, conocer los planes y programas de estudio con el fin de contrastar el discurso con las realidades que se viven. La tendencia general es conceptualizar la formación profesional inscrita exclusivamente en el marco de las instituciones educativas, dado que son pocos los estudios que consideran otros espacios como formativos. Aquí se adscribieron cerca de 40 trabajos, que corresponden a 17 campos disciplinares distintos, los cuales fueron reagrupados en cuatro áreas: físico-matemáticas e ingenierías; químico-biológicas y de la salud; ciencias sociales y humanidades y artes. Los estudios más numerosos se sitúan en el campo de la formación profesional de docentes y de ingenieros, revelando un interés que puede obedecer, en el primer caso, al desprestigio social que tiene la docencia frente a otras profe-

siones, al ser considerada, en algunos casos, como una semiprofesión y, en el de los ingenieros, al desplome de la ingeniería como profesión desde el punto de vista social y económico con respecto al estatus que tradicionalmente había ocupado. La formación de médicos también ha sido abordada en varias investigaciones, aunque sin superar en cantidad a la de docentes e ingenieros.

Físico-matemáticas e ingenierías

En esta área, principalmente la profesión de ingeniero ocupa la atención de varios investigadores: Ruiz (2003, 2004a, 2004b, 2008), Baños (2005), Barrón y Gómez (2004), Bernal y Montes (2010), Rocha y Rodríguez (2010) y Montes (2010).

La autora que más trabajos dedicó al estudio de la formación profesional de los ingenieros es Ruiz. En la investigación desplegada en 2008, la autora revisa minuciosa y profundamente, desde una mirada historiográfica y de las teorías de la profesión, el proceso de profesionalización de la ingeniería, así como parte del reconocimiento del papel que históricamente ha ocupado esta profesión en el desarrollo económico nacional y, de manera genérica, en el bienestar de la sociedad. La investigadora formula una periodización al respecto en la que se destacan las siguientes etapas: importación de modelos de profesionalización y enseñanza de la ingeniería; la industrialización mexicana y sus efectos en la conformación profesional de la ingeniería y, finalmente, la consolidación de la ingeniería como un proceso tardío y aparejado al desarrollo industrial. No obstante, la autora cierra su trabajo con un encabezado que da cuenta del repliegue y el desplome que tradicionalmente poseía la carrera de ingeniería y los ingenieros mismos en el mundo del mercado: “La ingeniería mexicana en el contexto de la industria competitiva mexicana. Hacia su desprofesionalización” (Ruiz, 2008: 244). Esta tendencia hacia la desprofesionalización ya había sido abordada por Ruiz (2004c) en otro trabajo sobre la formación de los ingenieros y su práctica profesional en las industrias manufactureras de la Ciudad de México. Reporta la autora que los ingenieros han asumido actividades que no están vinculadas con su formación, las cuales representan un atentado contra su identidad profesional, conduciendo la ingeniería hacia una desprofesionalización.

Con base en el estudio del sistema económico global, Ruiz (2004a) también examina la formación y el desempeño profesional de los ingenieros. A decir de la autora, las exigencias del nuevo modelo demandan ingenieros con competen-

cias flexibles y polivalentes, es decir que ya no importa únicamente la formación para los procesos de producción, sino que también se exigen capacidades para las relaciones, la administración y la organización de las empresas, lo que significa conocimientos transdisciplinarios. Por ello, Ruiz (2004a) puntualiza que los cambios en la formación de ingenieros implican cuestiones de estructura curricular, pero también conceptual, ya que además de los ajustes en los contenidos de los planes de estudio, se requiere un cambio profundo en la conceptualización del deber social y profesional del ingeniero. Por otra parte, la autora reconoce que anteriormente el Estado estaba ligado a la formación de ingenieros, pero en la actualidad las empresas privadas son las que dan pautas al respecto. A su parecer, actualmente la formación de ingenieros en México tiene varios retos por superar.

En el mismo ámbito de la ingeniería, Ruiz (2003), tras puntar las transformaciones ocurridas en el modelamiento profesional de la ingeniería y la correspondiente diversificación de carreras, emprendió una investigación a nivel micro —en cuatro escuelas de ingeniería, dos públicas (UNAM e IPN) y dos privadas (UIA e ITESM)— con la finalidad de analizar la dinámica de posturas y decisiones asumidas en estas cuatro instituciones. La hipótesis inicial fue “las escuelas de ingeniería interactúan con las industrias y, por tanto, la pluralidad de carreras y las orientaciones curriculares son producto de esa interacción”. Para indagar al respecto, utilizó una entrevista que aplicó a 12 representantes académicos —coordinadores de carrera, profesores eméritos, exdirectores, presidentes de academia, jefes de departamento— que tuvieran una antigüedad mínima de 20 años y que hubieran participado en la toma de decisiones institucionales. Entre los resultados obtenidos, los representantes de la UNAM, el IPN y la UIA manifestaron que no consideran las necesidades de las industrias mexicanas como fuente para su definición curricular, sino las propuestas de las universidades extranjeras, como las de Sussex, Stanford, MIT, etc., propuestas que en el caso de la UIA son acompañadas de consultas y otras actividades. Por el contrario, el Tecnológico de Monterrey sí valora las demandas de la industria mexicana.

Por su parte, Baños (2005) desarrolla una investigación de corte histórico sobre el origen de la profesión de ingeniería civil en nuestro país, cuya pregunta eje fue: ¿cuál fue el vínculo entre la ingeniería civil-arquitectura y la historia del arte mexicano? El material empírico empleado se obtuvo por medio de distintos archivos de la Ciudad de México, así como fuentes documentales, hemerográficas e iconográficas diversas. Se considera el origen y el desarrollo de la forma-

ción de ingenieros civiles como parte del proyecto de nación liberal que imperó en la segunda mitad del siglo XIX hasta el inicio de la Revolución en 1910. De esta manera, la profesión nació en 1857 en la Academia de San Carlos como una necesidad de formar especialistas en conocimientos técnicos y artísticos con la finalidad de modernizar al país, especialmente la capital. El estudio muestra, por un lado, cómo dicho proyecto liberal impactó en los programas de formación y, por otro, cómo la formación de profesionales en ingeniería civil se vio reflejado en las obras de modernización de la urbe: edificios, calles, saneamiento, espacios abiertos y renovación estilística.

Barrón y Gómez (2004) analizan las carreras en ingeniería asociadas a las nuevas tecnologías (biomedicina, biotecnología, control y computación, instrumentación y control de procesos, instrumentación electrónica, procesos discretos y automáticos, control y automatización, telemática, mecatrónica y biónica) en tres instituciones (Universidad Anáhuac, UNAM e IPN). El estudio parte de una contextualización sobre el fenómeno de la relación entre economía, tecnologías y profesiones, la cual impacta en la demanda de nuevas calificaciones profesionales y, por tanto, en la formación que ofrecen las instituciones. Según los autores, a pesar de que se han definido políticas modernizadoras que pretenden trazar puentes entre las nuevas realidades socioeconómicas y la formación escolar, destacando los modelos por competencias, el sistema de educación superior mexicano aún mantiene una estructura tradicional en su oferta académica. En realidad —subrayan— los criterios internacionales sobre la formación de ingenieros en nuevas tecnologías no han impactado en el país, puesto que en la práctica prevalece una estructura rígida en los *curricula*. En suma, en México, las exigencias y demandas del mundo globalizado son todavía un reto para las instituciones de educación superior.

El trabajo coordinado por Bernal y Montes (2010) se realizó con la finalidad de celebrar los 15 años del Comité Interuniversitario para la Formación de Ingenieros Puebla-Tlaxcala (CIFI), cuyos principales miembros son académicos de la Universidad Iberoamericana de Puebla, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de la Universidad de la Américas Puebla, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La premisa que subyace en el texto y en las acciones emprendidas por el señalado Comité es la siguiente: “mejorar la formación de ingenieros a través de la formación de mejores docentes en ciencias e ingenierías” (Bernal y Montes, 2010: 17). El texto de Rocha y Rodríguez (2010) examinó la aplicación y el

desarrollo del método CHA de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje basado en problemas (ABP) en la formación de los ingenieros. El método CHA (también conocido como CHA CHA CHA) fue creado por Armando Rugarcía, cuya traducción es: el aprendizaje global de los estudiantes es una función del tiempo que se compone de conocimientos, habilidades y actitudes. Finalmente, en su trabajo, Montes (2010) reivindica la investigación-acción como una modalidad formativa para los ingenieros dedicados a la docencia.

Químico-biológicas y de la salud

En esta área inscribimos las investigaciones sobre la formación profesional de médicos, odontólogos, psicólogos, biólogos y educadores ambientales. A partir de miradas y referentes diversos, la formación profesional de médicos ha sido abordada por varios investigadores: Fernández (2004), Valadez (2003), Arceo, García y Vega (2009), Barajas (2004 y 2008) y López, González y Velasco (2004).

Desde un enfoque histórico y sociológico, Fernández (2004) analizó la formación y el ejercicio de la profesión médica en nuestro país, retomando los planteamientos conceptuales de Freidson, Elliot, Starr y Cleaves, para quienes, de manera genérica, una profesión es:

...una ocupación que requiere de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, autoorganización, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas, la cual está regulada por un grupo de personas que realiza un conjunto de actividades que proveen su principal fuente de recurso para la subsistencia a cambio de una compensación (Fernández, 2004: 13).

Después de efectuar una breve reconstrucción del proceso de profesionalización de la medicina en México, el autor plantea que la formación se encuentra determinada por diversos elementos, tales como el estatus, la vocación y la situación económica; considera que, a su vez, la formación posee un carácter racional determinado por el avance científico y técnico. En cuanto al ejercicio profesional, manifiesta que se desarrolla de manera tradicional en el ámbito privado y en el institucional, con características distintas pero, en ambos casos, se requiere de

un mayor acercamiento con la comunidad. También deja ver que la profesión médica ha cambiado en las últimas décadas de una modalidad autónoma y liberal a una práctica colectiva e institucional, con reglas o normas del Estado y con una tendencia a la especialización.

En el mismo ámbito de la profesión médica, Valadez (2003) aborda el tema de las prácticas de formación de los médicos especialistas, para lo cual específicamente se centra en las interacciones y en las vivencias de los sujetos durante dicho proceso formativo. La investigación fue desarrollada en el marco de los cursos de especialización en las sedes del IMSS, en Jalisco, con base en la observación participativa y en entrevistas a profundidad. Desde el punto de vista conceptual, se configuraron cuatro categorías: prácticas de formación, evaluación, interacción y vivencias formativas a partir de las aportaciones de dos teóricos: Filloux y Ferry. Con el fin de realizar el análisis y la interpretación del fenómeno estudiado, el autor también recupera su propia experiencia como médico especialista y como formador de médicos especialistas. Concluye que las interacciones y las vivencias que llevan cabo los médicos en formación son variadas y dependen de muchos factores. Las interacciones formativas están mediadas por la presencia y atención de pacientes y se despliegan con diferentes actores (profesor titular y profesor adjunto de la especialidad, profesores tutores, médicos de base, profesores invitados y directivos médicos). Asimismo, los hallazgos revelaron una amplia gama de vivencias que los sujetos experimentan en torno a su proceso formativo. También se refiere a que, de manera consciente, existe una satisfacción cuando se sienten tomados en cuenta como personas y como profesionales, así como cuando se sienten parte de un ambiente, mientras que cuando no son tomados en cuenta o se sienten rechazados, los sentimientos que expresan son negativos.

El trabajo de Arceo, García y Vega (2009) consiste en un estudio comparativo del *currículum* de la carrera de médico cirujano en la Universidad Autónoma del Estado de México y en la UNAM. Para tal efecto, se analizó el *currículum* de 1985 de la primera y el de 1995 de la última, considerando los siguientes aspectos: objetivos de la carrera, modelo curricular y plan de estudios. Los resultados muestran que no existen diferencias en términos del objetivo de la carrera; que el modelo curricular es rígido y con predominio del enfoque flexneriano; que no hay diferencias en el total de créditos, sin embargo, la carga horaria sí difiere en las instituciones. Se concluye que el plan de estudios 1985 en la Universidad del Estado de México carece de una carga académica eficiente, pues

sólo ofrece al alumno múltiples actividades académicas escolarizadas que no corresponden a las tendencias actuales de la enseñanza de la medicina.

El análisis de las prácticas profesionales de la medicina homeopática no reconocidas ni legitimadas es emprendido por Barajas (2004), quien parte de los problemas que enfrenta el médico homeópata para ejercer su práctica profesional dentro de las instituciones hospitalarias que conforman el sector salud en nuestro país. Su objetivo es analizar la práctica profesional de dichos médicos a partir del estudio sobre la trayectoria de egresados de dos escuelas: la Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMYH) del IPN y la Libre de Homeopatía de México (ELHM). El cuestionario diseñado se aplicó a una muestra de médicos homeópatas titulados entre 1950 y 1990 y se enfocó en tres aspectos: práctica profesional, formación profesional y superación académica. Este trabajo, a decir de la autora, “presenta la versión de los propios protagonistas de esta profesión que dan cuenta de cuáles son las características de la práctica profesional que realizan y su ubicación dentro del mercado de trabajo, tanto público como privado, lo cual, asimismo, posibilitó la identificación de las fortalezas y limitaciones de esta carrera a lo largo de su historia” (Barajas, 2004: 171). Se resalta la problemática relativa al rechazo de estos profesionales en las instituciones del sector salud y la prevalencia de la práctica privada; el número elevado de médicos homeópatas que llevan a cabo funciones docentes en contraste con el bajo porcentaje que ocupan puestos directivos dentro del mercado de trabajo y dentro del campo de la investigación; un mercado de trabajo limitado y, asimismo, se observa la ausencia de programas de formación permanente y actualización para los médicos homeópatas egresados.

López, González y Velasco (2004) efectúan un estudio retrospectivo, observacional y descriptivo sobre el servicio social de los estudiantes de medicina en México. Su objetivo principal es evaluar el cumplimiento de las recomendaciones de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud en la distribución de pasantes en los Servicios Estatales de Salud en el área rural en el periodo 1990-1999. El estudio se realizó en dos fases: la primera consistió en desagregar la asignación de plazas de servicio social de la zona urbana de aquéllas del área rural y, de éstas, las del IMSS-Solidaridad y las de los Servicios Estatales de Salud de la Secretaría de Salud (SESA) con la finalidad de estudiar el comportamiento global de esta última asignación y compararla, en intervalos de dos años, con las del área urbana usando porcentajes y razones. En la segunda fase, se realizó el análisis específico del comportamiento de la

distribución en el área rural de los pasantes adscritos a los SESA. El universo de estudio fueron 51 401 plazas de servicio social ocupadas en este periodo de 10 años. Se asignó a las plazas el dato poblacional usando diversas fuentes como RENIS, Estudios de Regionalización Operativa, las bases de datos del Programa de Ampliación de Cobertura en comunidades de menos de 500 habitantes y del Programa de Técnicos de Atención Primaria a la Salud, así como los censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Se realizaron distintos procedimientos para analizar los datos, especialmente para evaluar las recomendaciones de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS) y además se llevó a cabo un análisis de chi cuadrada. Los autores describen y explican el camino que recorrieron, muestran los resultados y concluyen que la distribución de las plazas en zonas rurales cumplió con lo estipulado en la legislación; no obstante, las recomendaciones emitidas por la CIFRHS no han tenido la repercusión esperada, sobre todo en cuanto al aspecto académico y formativo del servicio social, ya que en la práctica se realiza más como un medio asistencialista. Además, el otorgamiento de plazas de los dos últimos años del periodo estudiado coincide con el proceso de descentralización del sector salud. De esta manera, los autores cierran el documento con cinco propuestas para mejorar el desarrollo y la práctica del servicio social en medicina, enfocadas principalmente a que los estudiantes aprovechen este espacio como parte de su formación, no como simple asistencia social.

Dos trabajos aluden a la formación de odontólogos: el de Luengas (2004) y el de Barajas (2008). El primero analiza los planes y programas de estudio de la carrera de Odontología en la universidad pública mexicana desde un enfoque sociopolítico y ético, que va de lo macrosocial a lo específico del campo de la odontología. La autora asevera que se trata de un estudio analítico, cualitativo, histórico, prospectivo y de campo para el cual se utilizaron varios métodos. Así, una gran parte del trabajo es de orden conceptual y de análisis del contexto social, económico y político de México, con énfasis en la influencia de las políticas neoliberales internacionales en el desarrollo nacional, en especial las políticas de salud. Otro eje, según expresión de Luengas, refiere a la evolución de la enseñanza de la odontología, pues en las décadas de 1960 y 1970, el currículo tuvo un enfoque más social y comunitario, mientras que en la actualidad responde a la visión neoliberal del profesional individual, a pesar de la corriente humanista que se dice impulsar. El otro eje del trabajo remite al examen de los datos provenientes de cinco entrevistas efectuadas a directores de universidades

públicas del Distrito Federal. La autora insta finalmente a que la formación del odontólogo que integre el aspecto clínico, pero también el compromiso social y el enfoque humano.

Barajas (2008), por su parte, desarrolla una investigación de carácter historiográfico, recuperando el proceso de profesionalización de la carrera de odontología a partir de 1902, cuando se efectuó una primera institucionalización de la enseñanza odontológica. El análisis se centra en los modelos curriculares utilizados por la Universidad de México desde inicios del siglo pasado y su proceso de evolución hasta hoy en la actual Facultad de Odontología de la UNAM. Esta decisión obedece —a decir de la autora— a que la UNAM ha sido siempre la casa rectora, de la que han emanado los diversos modelos curriculares establecidos en todas y cada una de las universidades estatales. En el amplio recorrido transitado por Barajas, se da cuenta de la influencia de los modelos europeo y estadounidense, a partir de los cuales se generó y consolidó la profesión odontológica en México.

Por lo que se refiere a la formación de psicólogos, se dispuso de tres estudios colectivos, correspondientes a Esparza y Blum (2009), Hernández, Villaseñor y Rubio (2009) y Rodríguez, de Correa y Jurado (2009). En cuanto a la formación de psicoanalistas, se cuenta únicamente con el trabajo de Tamayo (2004).

En el primer trabajo, Esparza y Blum (2009) analizan parte de los resultados de la evaluación del Programa para optimizar la enseñanza y profesionalización del psicólogo clínico, llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM entre 1995 y 2000. La evaluación se realizó en dos etapas. La primera fue sobre los procesos formativos, el índice de eficiencia terminal, el aprovechamiento escolar y el índice de titulación, mientras que en la segunda se llevó a cabo un seguimiento de egresados. No obstante, en este trabajo se presentan exclusivamente los hallazgos relativos a la primera. Ante la crisis en la formación profesional de los psicólogos, debida entre otros factores a una formación centrada en la teoría, dejando de lado la práctica profesional, se decidió crear y llevar a cabo el Programa como un ejercicio piloto, en el que participaron cinco generaciones de estudiantes a lo largo de cinco años. El Programa se basó en una articulación de la teoría con la práctica, lo que implicó que los estudiantes realizaran prácticas supervisadas en distintas instituciones de la ciudad con la intención de ofrecer una educación integral, así como de establecer una relación entre la formación curricular, el servicio social y la titulación. Los resultados de la evaluación evidencian que el desarrollo del programa fue muy positivo,

se mantuvo la coherencia, y se constató la eficacia en el alto índice de titulación debido, entre otros factores, al apoyo de los docentes y de las instituciones que participaron. Así, el Programa logró llevar a los alumnos de una situación inicial carente de las competencias profesionales a otra caracterizada por la adquisición de dichas competencias, establecidas en el perfil profesional del psicólogo clínico: integrar estudios de psicodiagnóstico, llevar a cabo intervenciones psicoterapéuticas y evaluar su efectividad, trabajar en equipos interdisciplinarios y participar en investigaciones.

A partir de la relación entre el contexto mundial y la formación de profesionales, Hernández, Villaseñor y Rubio (2009) reportan los primeros resultados obtenidos de una evaluación de 27 competencias utilizadas en el mercado laboral por un grupo de egresados de la carrera de Psicología educativa de la UPN-Ajusco. Los objetivos consistieron en presentar las competencias específicas que se evaluaron, así como establecer algunas recomendaciones para un posible rediseño curricular de la carrera. Se aplicaron cuestionarios de 40 reactivos a 63 egresados. A través de un análisis preliminar, los autores apuntan la importancia de reforzar los contenidos teóricos y su relación con estrategias y técnicas de intervención profesional.

El último trabajo referido a la formación de psicólogos es el de Rodríguez, de Correa y Jurado (2009), quienes aportan los resultados preliminares de un modelo de formación profesional para estudiantes de semestres iniciales de la carrera de Psicología. Estos alumnos participaron en estancias de un semestre dentro de instituciones privadas y laboratorios de investigación básica en la Facultad de Psicología de la UNAM con el apoyo y supervisión de psicólogos (acompañantes académicos, AA) que se dedican a la investigación y a la intervención. Este modelo parte de la concepción de que la formación profesional debe incluir la experiencia en situaciones reales de trabajo, comprendida como profesionalización temprana y en la que se rescata la construcción de situaciones sociales formativas. “El programa inserta a estudiantes de Psicología en escenarios donde labora el psicólogo, quienes participan bajo el *acompañamiento académico* de un responsable, quien planea, apoya y supervisa las actividades formativas” (Rodríguez, Correa y Jurado, 2009: 4). En este caso, se percibió que los estudiantes que realizaron la estancia en laboratorios lograron establecer una negociación con los tutores por sentirse familiarizados con el ambiente, mientras que los estudiantes que estuvieron en instituciones de asistencia a personas adultas o a niños con discapacidad fueron relegados al rol de observadores; sin

embargo, al ser su primera experiencia en un espacio laboral, ésta resultó de gran importancia en su aculturación y formación profesional.

Incluimos también aquí el trabajo de Tamayo (2004) sobre la complejidad de la formación de psicoanalistas ya que, a pesar de la creación, construcción y desarrollo de un método psicoanalítico, el psicoanálisis en la práctica es particular. El autor propone un modelo de enseñanza basado en el discipulado, que supone formarse siguiendo y conviviendo con alguien que posea mayor experiencia y conocimiento.

En el marco de la formación profesional en biología, se cuenta con dos trabajos que, si bien no se inscriben específicamente en este ámbito, sí se encuentran estrechamente relacionados con esta disciplina. Se trata de investigaciones relativas a la formación ambiental. Eisenberg; Olivares; Duarte y González (2004) desarrollan una investigación sobre la formación valoral ambiental de los biólogos en la FES-Iztacala, misma que se originó a partir del reconocimiento de la falta de una formación humanística en los futuros profesionistas del campo de la biología, esto es, se observó que para los biólogos es difícil insertarse en grupos de trabajo sobre problemas ambientales:

En la mayoría de los casos se siente fracasado en cuanto a su desarrollo profesional para resolver este tipo de problemas, debido a la cosmovisión que predomina en su profesión, donde el hombre aparece como dominante. Por lo tanto, se debería capacitar más al biólogo para que sea un puente de unión entre la sociedad y el ambiente, sin prescindir de valores, con el fin de que esta relación sea respetuosa, productiva y reproductiva en forma armoniosa (Eisenberg; Olivares; Duarte y González 2004: 86).

Con la finalidad de abordar dicha ausencia, se llevó a cabo en 2001 un curso monográfico llamado “Formación valoral ambiental desde la investigación-acción participativa”. En el reporte del trabajo realizado, primero se abordan los conceptos utilizados para la construcción del proyecto formación valoral, educación ambiental, formación ambiental, interdisciplinariedad y conflicto. En un segundo apartado, se describe brevemente el diseño y la operación del curso y, en otro apartado pequeño, se aclara que después del curso se realizó un análisis del discurso de las sesiones registradas. Finalmente, se presentan los resultados y las recomendaciones. Se construyeron cuatro grandes elementos de análisis: bitácoras grupales, proyectos de investigación, procesos grupales y aspectos teó-

rico-metodológicos. Las autoras concluyen que es importante aprender a identificar y explicitar los conflictos desde la formación universitaria, ya que de esa manera se convierten en un eje para buscar soluciones a problemas, ya sean conflictos interpersonales o intrapersonales a través de la negociación.

En una obra colectiva dirigida por López-H.; Bravo y González (2005), centrada en el campo emergente de la educación ambiental, se rescatan experiencias, reflexiones y propuestas conceptuales de investigadores y educadores cuya zona de trabajo es la región del sur-sureste mexicano. Como campo nuevo del ámbito pedagógico —apuntan— la educación ambiental está en construcción. En esta obra, se trabajan algunos elementos conceptuales con los que se pretende construir una plataforma teórica que posibilite la fundamentación de la relación básica entre hombre-sociedad-ambiente con la finalidad de que educadores ambientales y los educandos tomen conciencia sobre el aspecto conceptual dentro de este ámbito de estudio y de acción. En otras palabras, es importante saber desde dónde se parte para intervenir ambientalmente y mejorar la crisis planetaria actual. En paralelo, se presentan experiencias de trabajo ambiental en comunidades e impera la postura de involucrar a las poblaciones locales —los actores principales— en la creación y desarrollo de proyectos educativos ambientales. Otro eje es la relación entre la educación ambiental y el *currículum* universitario, que alude al debate de cómo insertar lo ambiental en la educación superior. En síntesis, este texto pone de relieve la complejidad del campo de la educación ambiental, así como la necesidad de continuar desarrollando los dos frentes que, finalmente, están interconectados: la conceptualización y la práctica.

Ciencias sociales

La formación profesional en ciencias sociales está representada por cinco trabajos de sociólogos, comunicadores, economistas, abogados y geógrafos.

Gamboa (2002) pretende mostrar el valor formativo del servicio social en la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán. El autor realizó un trabajo de campo basado en entrevistas a estudiantes que prestaban el servicio social o que ya lo habían concluido, así como a los encargados de las instituciones solicitantes de dicho servicio. Los resultados muestran que sí existe una relación entre las actividades

del servicio social y los objetivos del plan de estudios de la carrera, por lo tanto, tiene un valor formativo. Sin embargo, también se detectó un alto índice de incumplimiento en la obligación de prestar el servicio social y un gran contraste percibido por los prestadores entre lo que se estudia en la Facultad y la práctica profesional. Ante tal situación, la autora finaliza con una serie de recomendaciones tanto para mejorar el plan de estudios y la formación universitaria de los estudiantes, como para mejorar las actividades que las instituciones solicitan a los prestadores.

En el caso de la formación de economistas, Solís (2008) analiza los modelos de identificación profesional que se instituyeron en la Facultad de Economía de la UNAM con las reformas curriculares de 1994-2007 al Sistema de Universidad Abierta (SUA) y explica de qué manera responden a la definición de las políticas de formación profesional a partir de una serie de mediaciones, como el modelo económico global, la política educativa local y la micropolítica escolar. El trabajo se basa en una investigación documental, así como en el desarrollo de entrevistas a profesores e informantes clave. La autora conceptualiza el objeto de estudio desde una lógica discursiva del razonamiento cercana al pensamiento crítico y, para ello, expone a los distintos autores a los que recurrió (Marx, la Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Giroux, McLaren, Freire y Zemelman).

El objeto de estudio de García H. (2004) es la formación académica de los comunicadores multimediáticos en nuestro país. A partir de una lectura de la relación entre universidad, campo laboral y sociedad, la autora aborda el tema de la formación de los comunicadores desde la Internet, a la que considera un campo social donde convergen todo tipo de ejercicios comunicativos entre agentes y agencias sociales. Ante el desarrollo de la misma y su impacto en la comunicación a nivel mundial, aparece como un elemento clave en la formación de los nuevos comunicadores. El trabajo pretende resolver tres preguntas: ¿es Internet un nuevo medio de comunicación?, ¿qué acciones han emprendido las escuelas de comunicación para adecuarse a la era informacional, por ende, a la Internet? y ¿cómo se refleja lo anterior en los currículos de las carreras de comunicación? Para ello, se realizó una selección de 64 universidades que ofrecen la carrera en comunicación y que cuentan con una página de Internet en nuestro país. Se hizo un análisis de dichas páginas, de los currículos y se entrevistaron a actores como profesores, directivos e investigadores que pertenecen al campo de la formación en comunicación. Para el análisis y la interpretación de los datos, se recurrió principalmente a la teoría de la reproducción de Bourdieu y, específicamente, a

su concepto de *habitus*. A manera de conclusión, se plantea que las escuelas de comunicación públicas y privadas, racional-humanistas y técnico-pragmáticas, están muy lejos de generar prácticas interiorizadas de acuerdo con el *habitus* que requiere la comunicación por Internet, es decir, el comunicador multimediático, aunque ciertamente hay algunas excepciones, como los casos del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, entre otras. Frente a éste, la autora diseña una propuesta curricular para la formación de comunicadores multimediales, en la que se destaca que este profesional, además de poseer las competencias pertinentes al campo, debe poseer del capital cultural específico sobre el uso de diferentes lenguajes (audio, video, texto y diseño digital) para así desarrollar estrategias de acuerdo con las condiciones de la comunicación digital. La formación se da en tres momentos, que van de un aprendizaje teórico-comprensivo a un aprendizaje constructivo-aplicado. Para ello, se plantean cinco áreas de conocimiento que corresponden a los ejes transversales: estructuras de poder, lógicas de producción, dinámicas culturales, gramáticas discursivas e investigación.

Con base en el interés de transformar el perfil de la formación del sociólogo y de la sociología en la Universidad Autónoma del Estado de México, Alejandre (2006) efectúa un análisis de los cuatro planes de estudio que han existido desde que se fundó la carrera, de las tesis de los egresados en licenciatura y maestría, así como de las características generales de profesores y estudiantes obtenidas en la dirección administrativa y escolar. El autor insiste en contextualizar el fenómeno de interés dentro del marco de la globalización y sus impactos en los espacios nacionales, regionales y locales. De la misma manera, insiste en el desarrollo histórico del campo de la sociología a nivel nacional y mundial. Como producto de esta investigación, el autor concluye que las transformaciones del perfil de la sociología y de los sociólogos en la UAEM representan una transición que va de lo macro a lo micro, pues actualmente los sociólogos se interesan más por temas, situaciones y problemáticas locales y regionales abandonando los discursos globales.

En el ámbito de la geografía, García A. (2005) incursiona en el estudio de la formación y el campo profesional del geógrafo en el contexto educativo, social y laboral actual, específicamente se enfoca en el impacto de las nuevas tecnologías en el campo de la geografía y los requerimientos en la formación de las nuevas generaciones. Para ello, realizó entrevistas a cuatro actores que trabajan en la UNAM y están relacionados con la toma de decisiones en torno a la formación profesional en esta disciplina. Desde un enfoque cualitativo y con una

aproximación a partir del método biográfico, realizó y analizó las entrevistas. En palabras del autor: “en este contexto resultó un hallazgo poder comprender que en el transcurso de nuestra trayectoria profesional se encuentra implícito que pensamos en ser profesores al mismo tiempo que geógrafos, motivados por la admiración hacia varios de los profesores que nos dieron clases en el bachillerato” (García A., 2005: 212). Se perciben varios aspectos que impactan en el desarrollo de la formación de geógrafos: *a)* la disyuntiva entre docencia e investigación; *b)* desconocimiento y desvalorización social de la profesión; *c)* poco campo de trabajo laboral; *d)* nuevas tecnologías, y *e)* nuevos retos y exigencias en el mercado de trabajo. Se concluye recalcando la importancia de considerar las innovaciones tecnológicas como una vía para potenciar los métodos de investigación del geógrafo y, de esa manera, evitar escindir el campo con la aparición de la geomática y, por el contrario, fortalecer la disciplina y posicionarla en la vanguardia.

Humanidades y artes

En materia de formación profesional en humanidades y artes, los autores aquí ubicados incursionan en tres campos: arquitectura, bibliotecología y educación.

Los investigadores que abordan la formación de arquitectos son Loredo, Martínez y Durán (2009) y Urzaiz (2007). Los primeros abren el debate sobre los diversos modelos de enseñanza contemporánea en el área del diseño y el modelo tradicional de los talleres de diseño en las escuelas de arquitectura. Apuntan que la enseñanza del diseño es polémica porque se ubica en los límites de lo teórico y lo práctico y articulan el arte, la ciencia y la tecnología. La tendencia ha sido una formación con enfoque técnico-racional en la que el diseño se concibe como una fórmula básica: entre las dos etapas más importantes del proceso de diseño (conceptualización y materialización) no existen conexiones, hay poca reflexión crítica y no se toma en cuenta el contexto de los estudiantes. Por ello, se propone motivar la reflexión sobre cuatro temas: prácticas, productos, discursos y metadiscursos del diseño. Como parte de la revisión curricular, los autores realizaron un trabajo de corte empírico que se basa en la observación, la aplicación de cuestionarios y el desarrollo de entrevistas a estudiantes. Se establecieron cinco ejes fundamentales sobre los que se analizó la información recopilada: la definición de las etapas que conforman el proceso de diseño en los talleres de proyectos; las actividades que realizan en cada una de las etapas

referidas; la identificación de etapas y actividades generadoras de la idea de diseño; la identificación de etapas y actividades que permiten el desarrollo creativo y la trascendencia de la reflexión teórica dentro del proceso de diseño. Los datos recuperados les permitieron concluir que los estudiantes siguen un proceso casi lineal, donde la consecución de etapas del proceso se desarrolla sin apenas detenerse a reflexionar cómo es ese proceso. Totalmente influidos por los medios visuales, les resulta más simple desarrollar ideas en el campo de lo formal que, en muchos casos, distan del contexto en el que viven. Ante esta situación, los autores promueven la reflexión de los estudiantes, construir procesos de creación no lineales, concebir la arquitectura como una disciplina abierta en relación con otras y tomar conciencia de la complejidad del contexto al que pertenecen los estudiantes en formación.

Por su parte, Urzaiz (2007) emprende una investigación en la Universidad de Yucatán sobre la formación del arquitecto, con el objetivo de mejorarla a través de la creación de un seminario que despliegue el trabajo colaborativo, reflexivo y transdisciplinario. El estudio se realizó en tres etapas: observación etnográfica para conocer los procesos formativos de los futuros arquitectos, conceptualización y la apertura de un seminario dialógico. El análisis de la experiencia arrojó una gama de resultados, tanto de errores como de aciertos, pero principalmente se aprecia la resistencia de los estudiantes que, en palabras del autor, están familiarizados con un sistema de educación tradicional.

Azotla (2006) y Escalona (2004) estudian la profesión de bibliotecología. La primera autora analiza las características de los bibliotecarios profesionales más destacados en México, así como los planes de estudio de bibliotecología, con el fin de determinar si las características mencionadas están previstas en los programas académicos. Para ello, la autora realizó primero un estudio teórico acerca de las características de un líder, después planteó su ideal del líder bibliotecario y, finalmente, aplicó un cuestionario a nueve bibliotecarios que considera líderes. Después de un análisis descriptivo de los perfiles de estos profesionales, concluyó que es posible formar líderes desde la licenciatura y, con esto en la mira, propone algunas ideas para mejorar los planes de estudio.

Escalona (2004) plantea que debe existir una vinculación entre el mercado de trabajo y la formación profesional y que estos dos elementos deberían proporcionar los indicadores necesarios para facilitar el proceso de certificación profesional en una relación recíproca que permita la retroalimentación constante. No obstante, la autora muestra que en nuestro país esta vinculación es

parcial, por ello, construye dos hipótesis que intenta probar a lo largo del trabajo: los requerimientos del mercado de trabajo son atendidos parcialmente en la formación profesional bibliotecológica puesto que no se han considerado las características actuales que presenta el mercado; si el mercado de trabajo del bibliotecólogo y la formación profesional tienen una vinculación parcial, entonces aportan algunos indicadores de calidad y competitividad que podrían servir de base para establecer un proceso de certificación profesional, considerando que ésta es un proceso social que evalúa el nivel de desempeño con que labora una persona en su trabajo de campo. La autora utilizó la teoría del capital humano —que conceptúa la educación— como inversión para lograr en el largo plazo una rentabilidad a partir de la inserción del profesional en el mercado laboral y con buenos ingresos. Asimismo, hizo un análisis de los planes de estudio de la carrera de bibliotecología en cinco instituciones del país. Como un proceso social de evaluación, consideró también el mercado laboral potencial de los bibliotecólogos en el país y la certificación profesional. A la par, llevó a cabo una indagación de corte empírico con 334 bibliotecólogos y empleadores. Este trabajo incluye al final una larga lista de recomendaciones para mejorar la vinculación entre formación y mercado de trabajo.

En el área de formación humanística y artística, se adscriben los trabajos referentes a la formación profesional en educación. Los autores que abordan esta problemática son Ramírez R. (2005), Montero y Verdejo (2004), Perales (2005), Montero (2006), Durán y Rodríguez (2009), Jiménez y Perales (2010), Mireles (2007) y Rivero (2010).

El estudio del proceso de incorporación, formación y permanencia de los profesores de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, es emprendido por Ramírez R. (2005), quien señala que si bien estos profesores comparten una profesión en común, también conforman un grupo heterogéneo, ya que provienen de distintas disciplinas. Su profesionalización se ha llevado a cabo en la práctica a través de los planes de estudio, de los cursos intersemestrales y del quehacer cotidiano. Para realizar este estudio, la autora eligió ocho actores o informantes. Las preguntas centrales de las entrevistas fueron: ¿cómo ingresaste al CCH?, ¿de qué escuela o facultad egresaste?, ¿qué categoría académica tienes?, ¿cómo son los cursos de formación que has tomado o impartido en el colegio? Pero, en especial, se retomó el caso de una de las profesoras, llamada Nai, quien “ha transitado por distintas categorías académicas que nos permiten dar cuenta, a través de la reconstrucción del relato de vida y de la trayectoria profesional y aca-

démica, del proceso de incorporación y formación, perfil de ingreso del docente para impartir la materia de inglés en el CCH, figuras académicas de los profesores y las implicaciones que de aquí se derivan para su permanencia en el bachillerato del CCH” (Ramírez, 2005: 104). A lo largo del texto, se analiza el perfil de ingreso y la formación profesional, los diferentes planes de estudio, la formación de los profesores como vía de incorporación y permanencia, la trayectoria profesional y académica. Como conclusión, se apunta la importancia de abrir espacios de participación docente en la toma de decisiones para la formación de los mismos y, por ende, el mejoramiento de la enseñanza.

La profesión de enseñar es el objeto de la investigación de Montero y Verdejo (2004). Social e institucionalmente, la docencia es considerada como una semiprofesión; por ello, las autoras buscan, por un lado, denunciar el desprestigio social y sus causas y, por otro, probar que, a pesar de las concepciones desfavorables, es realmente una profesión, debido a que requiere de un conocimiento especializado tanto científico como técnico. El desprestigio y el descrédito son atribuidos al carácter estatal de la profesión, a la consideración de que es un oficio de servicio a la ciudadanía y a la constante intervención de los padres de familia y otros individuos a través de opiniones descalificadoras. En el mismo ámbito de la profesionalización de los maestros, Mireles (2007), después de presentar los debates en torno al sentido de la profesionalización en el espacio normalista y el universitario, emprende un análisis sobre el posgrado como recurso remedial en la profesionalización docente y desarrolla una investigación empírica sobre las expectativas de profesionalización en estudiantes de posgrado, particularmente de la maestría que ofrece en diferentes sedes el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. El autor reporta diferentes sentidos y significados que los estudiantes-docentes otorgan a la profesionalización. Entre los motivos de la profesionalización, se presentan la preparación y el desarrollo profesional para lograr mayor eficiencia en el desempeño docente, mejorar y transformar la práctica docente, así como actualizarse académicamente. En cuanto a las expectativas de la profesionalización, se establece la profesionalización para mejorar la práctica profesional, para el mejor desempeño profesional, y para la mejora laboral y personal.

Las prácticas de formación de docentes en el contexto de transformaciones del sistema educativo mexicano son abordadas por Perales (2005). Su investigación se fundamenta en un trabajo inductivo que se realizó con dos grupos de maestros que cursaban el posgrado en educación en dos universidades distintas

(una privada y una pública) y se realizó en dos grandes etapas. En la primera se trabajó con los dos grupos de maestros con el objetivo de propiciar la reflexión de los participantes sin recurrir a la teoría, únicamente a partir de los conocimientos y las experiencias de los mismos. La etnografía, el trabajo colectivo y la autobiografía constituyeron la metodología. En la segunda etapa, se analizaron los datos recogidos, para lo cual se recurrió a la categoría de *habitus*, misma que permitió al autor comprender la relación entre los niveles macrosocial de las estructuras objetivas y el microsociales en las relaciones prácticas de los participantes y sus historias de formación. Se reconoce que los participantes son sujetos atravesados por tramas, intereses y dinámicas políticas, económicas e ideológicas que no determinan su subjetividad, pero que le sirven de referentes validados socialmente. Asimismo, el autor articuló la categoría de *Illusio* como reconocimiento fundamental del juego y de las apuestas culturales en determinado momento histórico. A manera de consideraciones finales, el autor expresa que el diseño de los materiales de enseñanza requiere transformarse en medios que permitan apoyar las inquietudes de quienes participan; igualmente, es necesario conocer los problemas a los que se enfrentan, a la vez que proporcionales referentes para situar su relación en un contexto de cambio donde los saberes se rehacen y las certezas se desdibujan mediante nuevas formas de relación con el conocimiento. Así, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que estimulen la búsqueda y la crítica.

Un estudio de corte sociohistórico, político y económico sobre la profesión docente, retomando el desarrollo de la educación pública primaria en México desde la época colonial hasta la década de 1980, es el efectuado por Montero (2006). El interés por abordar el trabajo docente surge de la desvalorización y desprestigio que socialmente ha tenido la profesión docente. El estudio está dividido en dos grandes partes. Una primera se dedica al análisis teórico del trabajo docente y una segunda se centra en la interpretación histórica de la profesión. La autora recupera herramientas teórico-metodológicas del marxismo para elaborar un análisis histórico y económico, asimismo, retoma la teoría sociológica para abordar el origen de las profesiones y especialmente de la profesión docente. Reconstruye la categoría de trabajo a la luz de la teoría del valor-trabajo y su articulación con la labor de la instrucción pública y la forma en que incide en el proceso de valorización de capital. La categoría de trabajo es retomada desde el enfoque marxista al aludir el trabajo de la enseñanza como una acti-

vidad productiva e indispensable al proceso de reproducción de capital. Desde la perspectiva histórica, la autora problematiza la trascendencia del trabajo en la vida social y la vincula con la enseñanza, además de analizar la manera en que se especializó y se convirtió en una profesión.

También sobre la docencia, pero a partir de la pregunta sobre el significado de ser un buen profesional de la educación, Durán y Rodríguez (2009) interrogan a los profesores de posgrado de Veterinaria y Agronomía de la Universidad Autónoma de Sinaloa. A partir de sus respuestas, construyeron tres categorías analíticas que denotan el compromiso social de una tarea compleja y movediza: la formación, el gusto por hacer y la investigación. Los autores conciben la docencia como una profesión que requiere conocimientos teóricos y técnicos, así como un tacto pedagógico que implica compromiso y responsabilidad con los estudiantes. No obstante, los profesores del posgrado llegaron a su puesto sin planearlo, o incluso deseado, situación que tiene implicaciones con su desempeño cotidiano. Sobre todo —puntualizan los autores— se destaca la poca importancia que se otorga a la investigación como parte del perfil de un buen profesional, ya que para los autores es un rasgo fundamental. En ese mismo sentido, advierten que la formación implica no sólo conocimientos, sino también actitudes y valores.

Una experiencia de formación de profesores de dos escuelas normales de Coahuila, desarrollada durante un año y tres meses, fue reconstruida analíticamente por Jiménez y Perales (2010). Los autores consideran que las últimas reformas educativas de las escuelas normales son muestra de un interés por profesionalizar a la docencia. Con el Plan 84 se buscó, a través de la formación teórica, la investigación y la reflexión sobre la práctica, alejarse de la concepción de la enseñanza como un oficio y afianzarla dentro del estatuto de las profesiones. Sin embargo, como no se obtuvieron los resultados deseados, se instauró el Plan 97, con el cual se regresa a la enseñanza como centro de la formación normalista, pero esta vez dentro de un contexto dominado por las políticas internacionales de corte neoliberal. La experiencia de formación de profesores que aquí se analiza se llevó a cabo por medio de talleres que reflexionaron sobre la práctica de los formadores, la reflexión sobre sí mismos y la reflexión sobre el contexto institucional al que pertenecen. Para dicho análisis, los autores retomaron elementos de la obra de Foucault, *Regímenes de verdad, tecnologías del poder, dispositivo de la formación y tecnologías del Yo*, que ayudan a desestructurar la *gubernamentalidad* en el campo de la formación docente. Se considera que las tecnologías del

poder actúan sobre los individuos, en una relación donde lo exterior impacta en el interior, así como las tecnologías del Yo actúan sobre los individuos desde su propio interior. Por otro lado, se consideraron algunas aportaciones de Bourdieu para problematizar las disposiciones y tomas de posición de los participantes respecto a las cosmovisiones sobre la formación. De esta manera, las reflexiones sobre la institución y las experiencias de los propios participantes permitieron un cuestionamiento de las normas, las prácticas, las políticas y reflexiones que apuntaron hacia la instauración de nuevas formas de pensarse a sí mismos y de pensar las condiciones de realización de su trabajo. Esta experiencia es un buen ejemplo acerca de la importancia de que los profesionales reflexionen sobre sus prácticas y los contextos de su trabajo, con el fin de desarrollar una mirada más crítica de su papel en la sociedad y frente a las exigencias sociales.

Aunque en otro campo (educación física), Rivero (2010) efectúa un análisis reflexivo, crítico y propositivo sobre las prácticas docentes de la educación física. A partir de los registros de observaciones realizadas en algunos patios escolares del Distrito Federal, Toluca, Veracruz y Morelos, y desde un enfoque sociológico, filosófico y político, el autor elaboró el estudio. Rivero desarrolla un análisis con base en dos subjetividades que él llama “la proletarización de la docencia” y “la profesionalización de la docencia”. Aclara que no son concepciones opuestas, sino dos modelos distintos de ver, proponer y actuar. Al hablar de la proletarización hace referencia a una concepción tradicional, estática, rígida y técnica de la educación física (EF), en donde el deporte y el juego son opuestos; solamente el deporte debe concernir a la EF, promoviendo con ello la competencia, el individualismo, la rapidez, la fuerza y la eficacia física. En otro sentido, con la profesionalización se hace referencia a una mirada distinta: somos cuerpo, la búsqueda de la autonomía, la vuelta al sujeto. Para ello, el autor propone la “intervención educativa y la docencia reflexiva” como posibles caminos para lograr una EF más integral, profunda y orgánica. Para tal efecto, desarrolla seis debates sobre el campo: del cuerpo a la corporeidad o del adiestrar al educar; de la competición física a la competencia motriz; del juego como fin al juego como medio; del deporte como esencia de la EF a la EF como esencia de la EF; del deporte competitivo al derecho a no ser campeón; del terror de la salud terapéutica a la salud como un derecho a moverse. Su propuesta de profesionalización de la EF se basa en el rescate de las experiencias cotidianas, así como de su análisis e interpretación para conocer, proponer y transformar. Cierra su trabajo señalando: “la profesio-

nalización es un largo camino lleno de incertidumbres que requiere paciencia. Apuesta a los procesos, a las relaciones interpersonales y a la escucha del otro. Cuenta con la reflexión en la acción. Tiene de su lado dos fórmulas: la de aprender haciendo y la de aprender a aprender” (Rivero, 2010: 79).

Complementariamente al análisis de los estudios sobre formación profesional en campos disciplinares puntuales, se tienen otros más que aunque aludiendo también a la profesionalización, focalizan su interés, más que en alguna disciplina, en las actividades que pretenden desempeñar los profesionales al ostentar un nombramiento determinado. Se tiene, por tanto, trabajos que refieren a la formación profesional de investigadores (Torres, 2006; Izquierdo, 2006) y a la formación profesional de académicos (Romero R., 2005).

Torres (2006) se introduce en la reflexión sobre la formación de investigadores en el campo de la educación en México. Para él, el tema constituye una veta importante de estudio, puesto que el fortalecimiento y crecimiento del campo depende en gran medida de la calidad de formación en investigación con que egresan los nuevos investigadores. Apunta que la formación de investigadores inicia en la maestría y se despliega en un marco institucional; sin embargo, al final, investigar se aprende investigando. A lo largo de este texto, se analizan las implicaciones de formarse como investigador, desde la realidad actual del campo hasta los conceptos de formación de investigadores educativos. Al final, se presenta una serie de sugerencias que intentan dar respuesta a esos puntos críticos de la formación sistematizada para la investigación y generar propuestas de formación que respondan tanto a los avatares del oficio del investigador educativo como a las nuevas formas de generación de conocimiento. El objetivo de Izquierdo (2006) es dar a conocer los resultados que se obtuvieron en el estudio de caso sobre la formación de investigadores y trayectorias académicas en el Centro de Investigación en Ingeniería y Ciencias aplicadas CIICap de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El trabajo se hizo a través del método biográfico, para lo cual se entrevistó a 16 investigadores de los 26 que conforman dicho centro. Las entrevistas incluyeron seis categorías de análisis: el origen social del científico, la formación profesional del científico, incorporación laboral, el ejercicio profesional de la actividad científica, los investigadores extranjeros en la UAEM y las disciplinas académicas. Se utilizó el método biográfico para la recolección de datos. Entre los resultados más relevantes, destaca el bajo nivel económico del que proceden los investigadores, la escasa escolaridad de sus padres, situación que se aleja en mucho con lo que se observó en las uni-

versidades del centro del país, donde los investigadores vienen de familias con tradición académica dentro del campo de las ciencias. Por otro lado, la autora encontró jóvenes investigadores que despliegan obligatoriamente más actividades vinculadas con cuestiones administrativas que con la investigación. Además, resalta el “trabajo de correspondencia” que hace alusión a la organización vertical, donde los jóvenes tienen las posiciones más bajas. Por otro lado, observa diferencias entre el trabajo científico de los investigadores mexicanos y de los investigadores extranjeros, en tanto que estos últimos cuentan con una mayor libertad académica. Otro aspecto relevante es el financiamiento que proviene sobre todo de fuentes federales (Conacyt y SEP). Se detectó un fortalecimiento de la evaluación académica a raíz de la implementación de las políticas de excelencia. Finalmente, se ubicaron pugnas entre los profesores de carrera y los investigadores.

En materia de formación profesional de académicos, se cuenta con dos trabajos: el de Romero (2005) y el de Sierra (2007). En el primero, la autora se ocupa de estudiar el proceso de constitución e institucionalización de la profesión académica en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), desde una mirada diacrónica que toca las temáticas del trabajo, el salario y la evaluación con la finalidad de dar cuenta de la transición que ha experimentado la planta académica. Romero aborda el impacto de la evaluación del desempeño académico en el desarrollo de la profesión académica considerando las políticas que desde la década de 1990 se introdujeron en las instituciones de educación superior; revisa sus propuestas, expectativas, aplicaciones reales e impactos. Desde un enfoque de la sociología de la educación superior y de la sociología de las profesiones, interpreta los diferentes impactos; por un lado, los administrativos han ganado poder dentro del terreno universitario y, por otro, los profesores debieron aumentar su nivel de formación, pero las condiciones locales no han permitido alcanzar una buena calidad académica; la aplicación ha sido improvisada, por lo que se percibe una profesionalización lenta, aunque sistemática. El mayor aporte es el conocimiento de realidades locales, como la UJAT, y el rescate de las voces de los sujetos que viven las políticas.

Sierra (2007), al igual que Romero, analiza la profesionalización de los grupos académicos a partir de las políticas dirigidas a la educación superior. Como objetivo principal de su investigación, plantea el análisis de los procesos de constitución, reproducción y transformación de las trayectorias de los grupos académicos, a partir de dos grandes hipótesis:

[La primera]: la evolución de los grupos académicos de las IES es resultado de los grandes retos que se plantean hoy respecto a la sociedad del conocimiento en una sociedad globalizada, de las relaciones de poder al interior de las instituciones formales y no formales y de las orientaciones de las políticas públicas en educación. Todo ello opera mediante la configuración y evolución de los imaginarios y representaciones colectivas con los que actúan los académicos, como factor determinante o justificativo de sus conductas en las universidades en donde trabajan y al interior de los propios grupos. [La segunda]: la dinámica de la transformación de las IES y de los GA que se busca con las políticas mencionadas podría desembocar en resultados distintos y contradictorios con dichas políticas debido a la diversidad de las IES y disciplinas o también por el modo en que los “mapas cognitivos” desarrollados por los actores inciden en la definición de sus actitudes y preferencias frente a esas políticas (Sierra, 2007: 30-31).

En los últimos 20 años, desde la implementación de las nuevas políticas públicas a las IES como parte de la modernización de la educación, se han realizado algunos estudios acerca de sus impactos en nuestro país utilizando una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos. La autora se define, con base en el nuevo institucionalismo, por considerar el imaginario de los sujetos que conforman la institución a partir de dos ejes: las trayectorias de los académicos —aspectos formales— para lo cual recurrió al método de la estadística y el imaginario —aspectos no formales— que la condujo a valerse de la interpretación de la información recogida a través de entrevistas. Se trata de “un estudio interdisciplinario y de carácter cualitativo y cuantitativo en el que se hace un análisis sociohistórico, cultural e institucional” (Sierra, 2007:32). Su universo de trabajo son los grupos académicos (GA) de la UNAM y la UAM de dos generaciones (1970-1980 y 1990); sus resultados se configuraron como una serie de claroscuros, pues la aplicación de las políticas públicas en el desarrollo de los GA ha tenido diversas consecuencias: el imaginario colectivo ha adoptado la cultura de la evaluación como una práctica institucional; se ha desarrollado una cultura individualista y competitiva, dejando de lado el sentido colectivo; si bien parece haber un aumento de la productividad, hay duda sobre el incremento de la calidad; la universidad es un *modus vivendi*; existe una mayor profesionalización de los académicos, aunque un proceso de estratificación de los mismos investigadores; se registra una pérdida de la autonomía financiera y evaluativa de las universidades; existe

una crítica a los parámetros estandarizados del SNI; hay un envejecimiento de la planta académica, pues los estímulos pueden llegar a ser muy altos, mientras que la jubilación muy baja; las viejas generaciones no se quieren retirar; se registra una diversidad de imaginarios sobre la evaluación; persiste una simulación de eficiencia. Un balance general de los últimos 20 años pone en duda la calidad de la productividad y denuncia la nula participación de los académicos en la toma de decisiones. Todo ello como resultado de no tomar en cuenta las necesidades, conocimientos, situaciones, experiencias de los sujetos y contextos locales debido, entre otras cosas, a que las políticas fueron hechas por personas externas y desde arriba. La autora manifiesta la necesidad de rediscutir y reformar los sistemas de evaluación académica atendiendo las voces y los contextos de los académicos y las instituciones.

Entre los enfoques teóricos desde los cuales se abordó la formación profesional en diversas disciplinas —y a pesar de que no todos los trabajos lo explicitan y de que cada autor acota su objeto desde diferentes entradas— sobresalen aquéllos que se inscriben en el marco de la sociología, la filosofía y la economía —teoría crítica, marxismo, funcionalismo, estructuralismo, teoría organizacional, del capital humano y, con menor presencia, sociología de las profesiones—. Igualmente se recurre a otros campos disciplinares (psicología social, antropología, psicoanálisis, historiografía y pedagogía) que, intersectados con el de la sociología, posibilitaron el acercamiento a este objeto. Desde el punto de vista metodológico, buena parte de los trabajos emplea la encuesta, aunque algunos autores confunden esta metodología con el cuestionario como instrumento; hay investigaciones que recurren a la autobiografía, al análisis del discurso, la etnografía, la comparación, la observación, la narrativa, la investigación-acción y la descripción, entre otros. Es preciso destacar que en muchos de los trabajos aquí reportados, la definición del objeto de investigación se origina en un problema no de conocimiento, sino de intervención y, por lo tanto, culmina con la formulación de propuestas o sugerencias para mejorar la situación formativa de los profesionales, lo que significa que el deseo y el poder —en cuanto posibilidad de prescribir— representan el basamento que moviliza los intereses de los autores.

Formación profesional e identidad

La construcción de la identidad profesional asume un lugar relevante en todos los procesos de formación profesional y frecuentemente es evocada y abordada

por los estudiosos de la temática. De acuerdo con Dubar (2001), la noción de identidad remite a las características personales, pero las personas se comportan de manera distinta en su casa y en su trabajo, motivo por el cual establece una distinción entre identidad privada e identidad profesional. La primera remite a la esfera de la vida íntima, en tanto que la segunda considera que el trabajo constituye un elemento que configura la identidad de los individuos que se definen con base en las actividades profesionales que despliegan, así como por su pertenencia a grupos profesionales. La noción de identidad profesional es comprendida por el autor como el núcleo que articula la identidad biográfica y la identidad relacional. La primera es aquella a la que sentimos pertenecer, con la que nos definimos, la que está particularmente vinculada con nuestra trayectoria personal y con nuestra formación y profesión. La identidad relacional, también llamada identidad para el otro, es la que nos atribuyen los otros y constituye —de acuerdo con el autor— el elemento determinante en la construcción identitaria de los individuos, porque nuestro comportamiento siempre está bajo la influencia de lo que expresa para los otros y porque se encuentra estrechamente vinculado a la permanente búsqueda de reconocimiento. En suma, sólo es posible hablar de identidad profesional cuando ésta es reconocida por los miembros del grupo y por los del exterior. La identidad no se configura con base en identificaciones armónicas, sino que es interpelada por discursos antagónicos, prácticas convergentes y contradictorias y, asimismo, emerge tanto de los juegos de poder en espacios institucionales como de procesos de inclusión y exclusión, de reacciones, resistencias y filiaciones de tal forma que puede conceptuarse como un proceso de construcción y reconstrucción permanente. De ahí que la construcción de la identidad profesional implica el reconocimiento del cruce de distintos elementos: el contexto mundial actual, las demandas socioeconómicas, las políticas económicas de globalización, al mismo tiempo que el currículo institucional, los programas de estudio, los contenidos disciplinares, el perfil de egreso y, por supuesto, ideales, representaciones, deseos e intereses de los estudiantes. Estas condicionantes provocan tensiones entre lo que busca el estudiante y las realidades formativas y laborales a las que debe adaptarse. Esto se puede observar en los cinco estudios que se seleccionaron para este apartado: Chávez (2006), Kepowicz (2006), Zanatta y Yurén (2008), Marín (2008) y Ramírez (2009).

Chávez (2006) expone resultados parciales de una investigación más amplia, cuyo objetivo es identificar los valores propios de los alumnos de Historia, de la Universidad de Nuevo León, y comprender la conjugación de las expecta-

tivas institucionales y las personales en la construcción de una identidad determinada. A partir de la aplicación de un cuestionario sobre valores y el desarrollo de grupos de discusión, se buscó ahondar en la relación entre la idea que tienen los alumnos con respecto a su profesión y las actividades formativas que la institución promueve para determinar cómo, a partir de dicha relación, se construye una identidad profesional.

La construcción de la identidad profesional en los normalistas, con base en un trabajo de corte cualitativo que se desarrolló en la Escuela Normal de Guanajuato con 39 estudiantes, es la problemática que aborda Kepowicz (2006). La autora retoma conceptos de Bourdieu y, a partir de algunos elementos de la problemática actual de la formación docente, construye su marco conceptual desde el cual elabora un guión de análisis para efectuar entrevistas a los estudiantes. Entre los elementos que aborda se encuentran la cosmovisión, vocación, valores y principios del estilo docente. Una vez que realizó las entrevistas, la autora efectuó un análisis “holístico” sobre el sentido y el significado de la profesión docente y su identificación, a partir de los cuales se construyeron las categorías que permitieron un análisis horizontal que se conformó por dos tópicos: las influencias socioculturales en la identidad, es decir, la mismidad y las identificaciones, así como la identidad profesional, en la que se tratan elementos que se vinculan con la vocación, la ética profesional, las percepciones sobre el contexto educativo, las percepciones sobre las competencias de la profesión docente y las expectativas laborales, entre otros. Kepowicz puntualiza que el discurso de los estudiantes es muy positivo en el ámbito personal, es decir, a sus intereses, deseos, valores, principios y expectativas, pero en el ámbito sociolaboral no plantean el mismo optimismo. En palabras de la autora, “todo esto indica una problemática de la identidad profesional y posiblemente los conflictos a futuro entre la dimensión vocacional y la realización profesional, entre lo deseable, los principios éticos y la situación real de la profesión. Si esta tensión no se presenta, queda la duda sobre la verdadera vocación de los futuros maestros” (Kepowicz, 2006: 417-418). Éste es un acercamiento que relaciona lo personal con el contexto sociocultural, económico y político, donde se evidencia la incoherencia entre lo que buscan los alumnos y la realidad que deberán enfrentar.

Zanatta y Yurén (2008) realizaron un estudio comparativo de dos dispositivos (D1 y D2) de formación de profesionales de la psicología, cuyo diseño y puesta en obra se centra en el desarrollo de competencias. La investigación indagó las interrelaciones entre la formación que se procura y la manera en la

que se configura la identidad disciplinaria, profesional y personal. Para ello, las autoras parten de un doble sentido de formación: moldeamiento y formación propiamente. El primero opera bajo el principio de heteroformación, mismo que suele facilitar que la formación se pierda en aras de procesos de ideologización y adoctrinamiento. El segundo se refiere a la formación como construcción del sujeto por sí y para sí. Se precisa, evidentemente, que el modelo educativo por competencias surge en el marco de las políticas neoliberales y está ligado a las nuevas demandas del mercado de trabajo. Con esta óptica de moldeamiento y formación se realizó el análisis de los dos dispositivos, su impacto en la formación de la identidad y del *ethos* profesional. Para obtener los datos, en una primera etapa, se examinaron documentos, se realizaron entrevistas estructuradas a expertos y se aplicó el método Delphy con algunas variantes a 40 estudiantes de cada institución. Con base en el análisis de la información obtenida por esta vía, se determinaron indicadores y subindicadores que permitieron construir un cuestionario con preguntas estructuradas en opciones, el cual se aplicó a estudiantes de las dos instituciones (120 y 94, respectivamente). Los resultados se procesaron a través del análisis factorial que reportó siete factores de identidad y de formación en cada institución. Finalmente, se analizó la relación entre los tipos de dispositivos de formación explorados y los tipos de representación de la profesión que los sujetos construyeron. Las conclusiones son que el D1 tiende a ser más formativo, mientras que el D2 mantiene aspectos de un modelo tradicional. Sin embargo:

...el enfoque centrado en competencias, tal como fue interpretado en los dos dispositivos analizados, fue sobredeterminado por un sentido de moldeamiento que les dio un carácter heteroformativo y operó en sentido contrario del sentido formativo y de la preparación del profesional para continuar preparándose de manera autoformativa. Estos rasgos pesaron más en una institución que otra, pero ninguna estuvo exenta de esto, lo cual repercutió en una configuración identitaria atribuida más que asumida (Zanatta y Yurén, 2008: 96-97).

El objetivo del libro de Marín (2006) es abordar los rasgos significativos de la identidad profesional de los estudiantes de los últimos tres semestres de la carrera de Ingeniería Civil de la UNAM, por medio del análisis de sus representaciones sociales. De esa manera, la pregunta central es ¿cómo se visualiza profesiona-

mente el alumno a punto de egresar de la carrera de Ingeniería Civil? Para ello, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y semiabiertas a una población de 71 estudiantes y se visitó la propia Facultad de Ingeniería para conversar con algunos estudiantes y profesores. Desde una perspectiva cuantitativa-cualitativa e interpretativa, se construyó una explicación multidisciplinaria, por la que se tuvo que recurrir a conceptos y nociones provenientes de diversos campos: identidad, cultura escolar, formación, representaciones sociales. Especialmente, se consideró la postura procesual de Moscovici y de Jodelet sobre las representaciones sociales, concebidas como una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social de sentido común en la cual está presente la perspectiva de los individuos en la constitución de la representación. A partir de tres grandes ejes analíticos, se entrelazó la investigación: la profesión y sus atributos, la formación profesional y el mundo laboral futuro. La autora considera que la construcción de la identidad profesional va más allá de la formación académica y se constituye de manera diferencial según las características de las carreras y de los gremios profesionales. En el caso de los estudiantes de Ingeniería Civil de la UNAM, son varios los elementos que contribuyen a la formación de su identidad profesional, desde un contexto global cambiante y en crisis, el espacio de la Facultad donde se entrecruzan culturas, hasta las historias personales de cada estudiante. Las interpretaciones sobre las representaciones de la profesión, la formación y la práctica profesional de los estudiantes tienen un enfoque positivo en contraste con la imagen negativa del contexto mundial. Esto es, se presenta una sociedad en crisis, poca alentadora para las nuevas generaciones y, sin embargo, los estudiantes expresan que la ingeniería es una profesión que puede todavía brindar apoyo al desarrollo nacional. En cuanto a su formación, también tienen una representación positiva de sus profesores y sus conocimientos adquiridos, así como una clara pertenencia institucional. A pesar de reconocer que existe una crisis de empleo, manifiestan optimismo en su futuro profesional. Esta investigación permitió comprender la identidad profesional como el entrecruzamiento de diferentes dimensiones y, por otro lado, confirmar que a pesar de la crisis del sistema, los jóvenes estudiantes mantienen una visión positiva de la formación y práctica profesional.

Ramírez (2009) retoma elementos de su tesis doctoral “Los destinos de una identidad convocada”, cuyo objeto de estudio son las construcciones de sentido que estudiantes de administración de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (UAM-A) elaboran sobre su carrera. La autora recurre

al psicoanálisis para abordar el tema y utiliza el grupo de reflexión según el modelo de Grupos de formación psiconalíticamente orientados, en el que los analizadores son técnicas psicodramáticas, expresivas y proyectivas. Con base en las nociones de formación, sujeto, identidad, imaginario, convocatoria, encargo y figuraciones, efectuó la interpretación. La autora concluye que los estudiantes están en un proceso de formación de su propia identidad profesional a lo largo del cual se confrontan a contradicciones de los distintos contextos a los que pertenecen (familia, universidad, sociedad). Por ello, en varias ocasiones recurren al refugio, la huida, la evasión o a la exhibición de posturas a manera de semblantes temporales.

Las escasas investigaciones aquí evocadas representan una nueva veta en los trabajos sobre formación profesional tanto desde el punto de vista teórico como del metodológico, en virtud de que esta articulación (formación profesional e identidad) constituye una temática emergente, cuyo abordaje se ha iniciado no sólo desde la sociología, sino también desde la psicología social y el psicoanálisis, recogiendo las aportaciones de teóricos como Moscovici y Jodelet, Bourdieu, Freud y Lacan, e incursionando en rutas conceptuales anteriormente poco exploradas. Las metodologías utilizadas remiten a trabajos grupales de análisis y reflexión, en los que la interpretación es utilizada para lograr la comprensión del objeto.

Formación profesional y valores

La articulación entre formación profesional y valores se configura como una temática emergente a través de la que se busca hacer contrapeso a las posturas cognitivas, academicistas, tecnocráticas, funcionalistas, mercantilistas y mecanicistas de la formación. Por tanto, la formación profesional es conceptualizada desde aquí como aquella que se orienta no sólo a la habilitación del sujeto en cuanto a su labor técnica en algún sector del mercado de trabajo, sino a la formación de un ciudadano portador de los valores humanísticos y democráticos, paralelamente a los de la ciencia y la tecnología. Se trata de la formación de un profesional en el que estos valores atraviesen su ser y su quehacer profesional. Los valores son conceptualizados aquí como criterios de referencia que orientan acciones, prácticas, decisiones y discursos vinculados con un ámbito profesional específico, en donde invariablemente está presente la balanza entre lo bueno y

lo malo, lo correcto y lo incorrecto. De acuerdo con la solidez de la formación ética del profesional, éste será capaz de orientarse hacia un lado o hacia otro considerando los diferentes elementos que configuran la singularidad de cada caso o situación. En los 13 trabajos ubicados en esta categoría, la pregunta que impera es ¿qué significa ser un buen profesional?, o bien, ¿cuáles son los rasgos de un buen profesional? Es imposible obtener una sola respuesta, pues como lo prueban los distintos trabajos, la valoración de los rasgos depende de la percepción de los distintos sujetos que participan en los procesos de formación profesional. Existen, como arriba apuntamos, dos grandes posturas desde las cuales se definen los valores profesionales: por un lado, está una visión tecnocrática que considera la competitividad, la eficiencia, lo técnico, lo cognitivo y lo individual como los valores principales que debe desarrollar un profesional dentro de su campo; por otro lado, está una visión crítica que considera la ética, la responsabilidad, la autonomía y el compromiso como las actitudes esenciales de cualquier profesional. Los que postulan esta última denuncian que en las instituciones de educación superior, la formación valoral es superficial, pues se basa en una postura homogénea de los sujetos e idealiza el contexto socioeconómico dentro del cual deben desenvolverse los futuros profesionales. Así, existe una tensión entre sociedad, planes de estudio y estudiantes que permite ver una contradicción entre lo que plantea el currículo y las realidades, esto es, se presume formar en valores humanistas en una sociedad donde el éxito profesional está fundado en la percepción económica y no en el servicio y la satisfacción de las necesidades sociales.

En la obra coordinada por Hirsch (2006), la universidad es concebida como un espacio de formación ciudadana, porque allí el futuro profesional debe desarrollar un conjunto de valores y de actitudes que le permitirán al individuo desenvolverse en la sociedad. De ahí que la formación en valores no solamente es un asunto curricular, es decir que deba incorporarse en el *curriculum* de las diferentes carreras, sino que necesita estar presente en la vida cotidiana de las instituciones: en el ámbito de las relaciones entre los actores, en la organización y gestión de las escuelas y dependencias, en el trabajo colegiado de los académicos, en las prácticas docentes, entre otros, con la finalidad de construir una cultura participativa y un compromiso en la vida comunitaria y social. Para ello, se requiere de un cambio en las miradas y en las prácticas de los directivos, profesores y estudiantes. En este sentido, la ética profesional —la moral del

profesional dentro de su campo de trabajo— ocupa una atención especial en tanto que orienta el quehacer del profesional de cualquier disciplina o rama del conocimiento y de la tecnología.

Para este apartado, rescatamos tres de los trabajos de esta obra colectiva. Hirsch y Pérez (2006) elaboraron un estudio comparado que forma parte de la construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. El primer paso fue la aplicación de una pregunta abierta a una muestra de estudiantes, profesores, administradores y profesionistas de las universidades de Valencia y de la UNAM: indique usted los cinco principales rasgos de ser un buen profesional. En el primer caso, respondieron 131 personas, mientras que en la UNAM participaron 1 086 estudiantes de los 40 posgrados que tiene la institución. Los resultados fueron organizados con base en cinco rasgos: cognitivos, éticos, afectivo-emocionales, sociales y técnicos. Entre los resultados se subraya lo siguiente: en la universidad española, los encuestados ordenaron los rasgos de la siguiente manera: en primer lugar, los sociales; en segundo, los cognitivos, seguidos por los éticos, técnicos y afectivo-emocionales; en la UNAM, los rasgos éticos ocuparon el primer sitio, después los cognitivos, los sociales, los afectivo-emocionales y los técnicos.

Álvarez; Sánchez; Orozco y Moreno (2006) analizan los planes de estudio vigentes de la carrera de Odontología y los contenidos específicos en valores profesionales. Esta investigación fue realizada en 73 facultades y escuelas del país. Para ello, se partió de un ideal de educación, de formación profesional y de los valores profesionales, así como de modelos educativos europeos y estadounidenses. Los autores consideran que el *ethos* profesional “es el conjunto de principios y normas éticas que se desprenden de la naturaleza de la profesión y que descienden hacia el terreno de lo particular y de lo concreto. Está relacionado con la aplicación de los principios y normas al servicio que brinda cada profesión” (Álvarez; Sánchez; Orozco y Moreno, 2006: 228). Como resultados, se reporta que mientras en los planes de estudio mexicanos únicamente se consideran los valores morales, en Europa, Estados Unidos y en el resto de Latinoamérica se toman en cuenta valores sustentados en la visión y en la misión de la profesión, como responsabilidad, honestidad, respeto, seguridad y comunicación. En cuanto a actitudes, en México se privilegian, entre otras, la colaboración, el pensamiento crítico, creativo y el trabajo en equipo, en tanto que en Latinoamérica se incorporan otras, tales como el espíritu de servicio y la confianza.

Finalmente, Rosado (2006) presenta una parte del marco teórico de una investigación emprendida en 2003 con 15 profesores de la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza de la UNAM. La autora utilizó la técnica denominada grupos de discusión para abordar tres cuestiones eje: temas específicos de ética que se deben incluir en la carrera, para qué y cómo. Los participantes recurrieron sobre todo a las experiencias individuales y colectivas. Entre las conclusiones, destaca la percepción generalizada de que no basta con incluir temas de ética en el programa y esperar a que lo estudiantes los asuman, sino que la formación ética debe ser uno de los pilares centrales de cualquier plan de estudios. La autora presenta algunas de las ideas centrales que surgieron en las discusiones, las cuales fueron organizadas en cinco tópicos: pensamiento único, autonomía y ética de vida; *ethos*; ética y educación; ética y realidad; ética y psicología. Se postula, a manera de cierre, la necesidad de invitar a los estudiantes a pensar y a vivir éticamente, lo cual implica que tomen conciencia sobre su propia responsabilidad como individuos y, por lo tanto, actúen de manera responsable socialmente, empezando por ellos mismos.

En otro trabajo, Hirsch (2009) profundiza sobre el trabajo de investigación antes señalado, que ahora emprende sobre la ética profesional en los estudiantes de posgrado de la UNAM y de otras universidades del interior, ampliando varios de los componentes del mismo. Primero, explicita el marco teórico referido específicamente a los principios y las normas de ética profesional, para lo cual se fundamenta en varias de las aportaciones de autores estadounidenses y europeos. Los principios y las normas de la ética profesional son considerados como un tipo de normas morales, las cuales incluyen principios, reglas, derechos, virtudes e ideales. Los principios son más generales, mientras que las reglas son más particulares. Entre los principios se ubican cuatro que son fundamentales (beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia), en tanto que entre las reglas morales más relevantes están veracidad, privacidad, confidencialidad y fidelidad. Desde una perspectiva descriptiva, la autora define cada uno de estos principios y reglas en relación con el trabajo profesional. Como segundo tópico, la autora explica el proceso de construcción de la escala de actitudes sobre ética profesional, escala que fue elaborada en la Universidad de Valencia como parte del proyecto y cuya fundamentación se inscribe en la propuesta teórico-metodológica de Juan Escámez Sánchez. Uno de los fundamentos de ese modelo teórico es la concepción del hombre como ser racional que usa la información para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Como antes se puntualizó,

en la mayoría de los posgrados los rasgos de las competencias cognitivas son los mejor valorados por los estudiantes, ya que el manejo del conocimiento es el elemento central de todas las instituciones de educación superior. A la par, existen competencias sociales y afectivas que son valoradas por los estudiantes, pues consideran que hay elementos de la personalidad y del comportamiento social que también apoyan su desarrollo y desempeño profesional. Sin embargo, a la autora le preocupa que el compromiso de los profesionales con la sociedad sea un rasgo poco valorado entre los encuestados; frente a esto, propone que los estudiantes conozcan los bienes y servicios que cada una de las profesiones brinda a la sociedad.

En otra obra colectiva (López Z., 2009) se aborda la formación profesional y los valores, además de presentarse trabajos empíricos que se realizaron con estudiantes y profesores para conocer rasgos culturales, expectativas, identidades y voluntades de quienes participan en procesos de formación profesional; además, se contrastan con principios, normas y valores que componen la ética profesional. A través de los diferentes estudios, se aprecia que la constitución de la profesionalidad no tiene una expresión unívoca, sino por el contrario, la base cultural con la que se incorporan los estudiantes al proceso de formación se expresa de diversas maneras. Desde una concepción integral y humana, López Z. (2009b) aborda el fenómeno de la formación profesional con énfasis en la ética, esto es, en la idea de lo bueno, lo correcto y lo justo. Con base en la lógica de la racionalidad comunicativa, el autor intenta contrarrestar la postura tecnocrática que impera en las instituciones de educación superior, donde lo cognitivo y lo técnico son los aspectos más importantes para el desarrollo de los estudiantes y donde el éxito individual es considerado como el mayor logro, eludiendo totalmente la dimensión sociomoral. En la visión del autor, la profesionalidad se forma en la intersección de numerosas esferas que se crean en la relación entre los estudiantes y los profesores, entre las que destacan lo cognitivo, lo técnico, lo identitario y lo político. Con el objeto de acercarse a la cultura de los estudiantes, el trabajo empírico de López Z. (2009b) se desplegó con base en entrevistas a los futuros profesionales sobre cómo piensan, qué hacen, con qué se identifican y hacia dónde se orientan. Con la información recolectada, el autor construyó tres categorías: de la actualización al valor de la innovación, sujeto laboral *versus* identidad profesional y entre el individualismo profesional y los valores sociomorales de la profesionalidad. Como resultado, el autor expone que una gran mayoría de los estudiantes que participó expresa una moral individualista

de la profesionalidad, es decir que busca el éxito a partir del dominio cognitivo y técnico del campo. No obstante, hay un porcentaje con un imaginario del profesional competente, justo e identificado con su gremio, donde las competencias innovadoras son concebidas como cualidades personales. Así, el ámbito profesional es, para el autor, un espacio social que coadyuva en la construcción de la identidad, donde los valores tienen un lugar especial que le dan sentido a la formación sociomoral.

Félix (2009), por su parte, elabora un análisis sobre los valores y las creencias del “ser buen profesional” en estudiantes y profesores de la maestría en Educación, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En realidad, su objeto de estudio es el pensamiento de los profesores; sin embargo, inicialmente solicitó a los estudiantes que anotaran en orden de preferencia los cinco valores más importantes para “ser un buen profesional”. A partir de las respuestas, entabló un diálogo con los profesores y construyó su investigación. Después de retomar discusiones teóricas que intentan definir y conceptualizar los valores y las creencias, el autor conceptualiza los primeros como cualidades reales que están en las cosas y también en las acciones de las personas e instituciones, y a las creencias como ideas básicas sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Aunque la relación entre ambos es compleja, plantea que las creencias son conocimientos básicos que orientan valores, es decir, “valoro porque creo”. Acerca de los rasgos de “ser un buen profesional” no hay tampoco una idea única; sin embargo, en las distintas posturas que expone como resultado del trabajo empírico, el componente axiológico está ausente. Por ello, el autor pregunta a los estudiantes cuáles son los valores de “ser un buen profesional”, a lo que ellos respondieron con cuatro opciones principales: la formación, ser competente, ser responsable y ser ético. En su análisis, se percibe que detrás de estos valores hay una concepción técnica y de competitividad. De la misma manera, los profesores manifiestan que la formación valoral de los estudiantes ha sido superficial, con poca reflexión y crítica. Así, para los profesores, los valores de “ser un buen profesional” son distintos a aquéllos de los estudiantes: investigación, solidaridad, honestidad, autonomía, reflexión y creatividad. Félix (2009) constata la existencia de dos variantes del perfil axiológico del “ser buen profesional”, el de los profesores y el de los alumnos, ninguno de los cuales concuerda tampoco con el oficial del programa de la maestría, donde se priorizan valores relativos a la formación disciplinar, la profesionalización, el conocimiento y la investigación. Tal complejidad sólo se comprende, según el autor, con preguntarnos éticamen-

te por el trabajo que la profesión docente nos demanda para cumplir nuestro compromiso social.

El estudio sobre la relación entre la formación profesional ética y las nuevas necesidades conceptuales y científicas de la sociedad actual es desplegado por Mazo y López C. (2009), quienes conceptualizan la ética profesional como un conjunto de normas positivas promulgadas por los profesionales con el objeto de lograr un proceso de formación moral y profesional. Inician con una reflexión teórica acerca de los valores y de la ética profesional, enfatizando cómo se han concebido y qué papel ocupan en la educación superior. Para ellos, los valores son sistemas de significados y de identidades que integran criterios de comportamiento hacia las preferencias, decisiones y acciones que mediante núcleos de ideas dan sentido a la vida de las personas, mientras que la ética profesional, como parte de los valores, se sustenta en varios principios, tales como el de beneficio, el de autonomía y el de justicia, así como la eficiencia, la fidelidad, la veracidad y la confidencialidad y, con mayor precisión, la responsabilidad. Este aspecto es relevante porque el profesional pertenece a una sociedad y su trabajo tiene un impacto dentro de ésta. Hay dos aspectos a considerar en la formación profesional ética: el desarrollo personal del profesional y el ámbito social en el que se desempeñará. Para abordar la cuestión de la ética profesional, los autores eligieron un grupo de 55 estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de Sonora (UAS), Región Norte, para aplicar un cuestionario sobre los cinco rasgos más importantes de un buen profesional. Las respuestas se agruparon en cinco competencias: éticas, cognitivas, afectivo emocionales, sociales y técnicas. En los tres posgrados estudiados, las éticas fueron las más valoradas, en contraste con lo que se plantea en los programas de estudio, donde se valoran las cognitivas. Ante esta situación, los autores plantean la necesidad de fortalecer en las instituciones de educación superior los valores y la ética profesional.

El último trabajo de esta obra colectiva corresponde a Farfán (2009), quien efectúa una investigación sobre los valores en la formación de los estudiantes de Pedagogía de la FES-Aragón de la UNAM, cuestionando la visión homogénea que éstos tienen sobre los valores. También delibera sobre los trabajos que sobre esta temática se fundan en una perspectiva epistemológica positivista, adhiriéndose, contrariamente, a aquellas investigaciones de corte socioantropológico que intentan rescatar desde un ángulo multirreferencial la heterogeneidad del alumnado. Frente a tales tendencias, se realizó un trabajo donde se percibe una tensión en el mismo currículo de la carrera de Pedagogía. Por un lado, una postura

neoliberal que valora la competitividad, el liderazgo, la eficiencia y el dinero, que el autor llama valores del metal y, por otro, una postura alternativa que valora la justicia, la libertad, la autonomía intelectual, la crítica constructiva, la solidaridad y el respeto. El objetivo del trabajo es conocer cómo los estudiantes resuelven esta tensión valoral en su formación. Para ello, se rescataron los valores de la segunda postura. Se efectuó una investigación empírica tipo encuesta a 160 estudiantes de distintos semestres para apreciar la dinámica formativa en el campo valoral y tener una visión de los cambios que suceden a lo largo de la carrera. Con base en esta información se elaboraron entrevistas a profundidad. Así se advierte que el panorama valoral de la carrera es diverso y transverso. La tendencia general manifestada expresa que los valores disminuyen conforme los alumnos avanzan en los semestres, pues las realidades que viven tanto en la universidad como socialmente no corresponden a la idea que se plantea en los planes de estudio. El autor cierra con la pregunta ¿en dónde encuentran nuestros universitarios la fuerza para mantener valores humanistas en un mundo que se obstina en convencer de que lo único que vale es el metal?

Otro trabajo efectuado con estudiantes de Ciencias de la Educación es el de Pérez C. (2007), quien presenta los resultados preliminares de una investigación que realizó en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El objetivo fue conocer, desde una perspectiva sociológica, el proceso por el cual los estudiantes de dos generaciones (2001-2005 y 2002-2006) se apropian de los saberes, las normas y los valores de sus campos disciplinarios y la forma en que todos ellos se conjugan e intervienen tanto en el desempeño estudiantil como en la conformación de sus representaciones y expectativas laborales futuras. No obstante, aquí sólo se presenta el análisis de la primera generación. La metodología que se siguió fue la realización del curso-taller “Formación disciplinaria y ejercicio profesional”, en cuyo marco se aplicó un cuestionario individual que abordaba ocho ejes temáticos: información sociodemográfica, identificación y conocimiento de la institución, vocación e identidad profesional, conocimiento y relaciones con el medio social particular y el mundo en general, cultura estudiantil, aprendizajes y experiencias importantes, vida profesional y laboral, así como expectativas e ideales futuros. Con base en estos ejes se pretendía rescatar transversalmente los conocimientos y las vivencias de los sujetos. Como conclusión preliminar, la autora detalla que los estudiantes tienen una idea más o menos clara de sus valores y lo que de ellos se espera en el mercado laboral. Asimismo, expresan que los estudios universitarios representan una buena herramienta para lograr la

movilidad social, aunque también reconocen y expresan sus temores en relación con su futuro laboral.

Una investigación sobre los valores de los profesores que forman a los futuros profesionales —que específicamente considera el conocimiento como un valor académico y un valor moral, así como su relación con la responsabilidad— es la de Mazo S. (2008). Desde un enfoque cualitativo, estudió las convicciones axiológicas de profesores de instituciones de educación superior de la región centro de Sinaloa. Su investigación expone que una gran mayoría del profesorado confunde conocimiento con información, por lo tanto su práctica se centra en la recreación de esta última; por ello, afirma la autora, en la docencia universitaria no se asigna un verdadero valor al conocimiento y la responsabilidad es débil; además, que eso sucede a causa de la falta de identidad, así como de compromiso con la institución y con su propio quehacer. “Identidad, compromiso y responsabilidad van de la mano con el conocimiento; su débil presencia o su marcada ausencia incide en la tarea social y moral de las escuelas, en la figura social del docente y, por ende, en los profesionales que se forman en ella” (Mazo, 2008:159). A pesar de ello, los profesores manifestaron tener conciencia sobre la importancia de trascender la recreación de la información. A manera de conclusión, se hace énfasis en la necesidad de trabajar a favor de la certificación de la profesión docente en el nivel superior para, de esa manera, tener docentes que contribuyan en la construcción del conocimiento en las aulas universitarias.

Guadarrama (2004) centra su estudio sobre valores en la formación de los futuros abogados. Inicia con un cuestionamiento general: ¿el perfil de los alumnos que egresan de la Facultad de Derecho corresponde a lo que la sociedad espera de los nuevos abogados? Para él, la educación debe ser integral, es decir que comprenda aspectos cognitivos, afectivos y de valores. El autor retoma puntualmente la cuestión axiológica y la desarrolla a profundidad a lo largo del libro. Su investigación se basa en un análisis curricular de las carreras de Derecho y en la encuesta efectuada con base en cuestionarios aplicados a alumnos, profesores, administrativos y sociedad civil. Todo esto con el objetivo, a decir del autor, de ofrecer una alternativa que integre la axiología en las licenciaturas de Derecho.

En el campo formación profesional y valores, que también es emergente, se destaca, de manera genérica y frente a las transformaciones políticas, económicas, sociales y tecnológicas de la actualidad, la preocupación por asociar la formación profesional, proveedora de conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos, con la formación sociohumanística, promotora de valores y de

principios de corte ético. No obstante, como apuntan los autores, no son siempre los valores universales (libertad, justicia, verdad, igualdad, probidad) los que se alientan en los espacios educativos, en tanto que en diversas instituciones y en ciertas disciplinas se promueve la liberación de los valores clásicos y se suscitan los valores técnicos de la eficacia, la productividad y el rendimiento en el marco de la perspectiva tecnocrática, inscrita y fundada en las demandas del mercado laboral.

Balance

A partir de los trabajos seleccionados, es posible responder las preguntas iniciales: ¿qué significa formación profesional?, ¿cómo se están formando los profesionales?, ¿para qué, en qué y cómo formar a los futuros profesionales?

De manera general, las investigaciones de este campo conceptualizan la formación profesional como aquella que se despliega en espacios institucionales (universidades y otras instituciones de educación superior) con la finalidad de que las nuevas generaciones adquieran los conocimientos disciplinares, así como las habilidades, las competencias y los valores genéricos y específicos de su profesión para insertarse en el sistema laboral y productivo de la sociedad. Como arriba se puntualizó, la denominación formación profesional, comprendida como la estructura o el nivel educativo creados por el Estado o el sector privado para preparar a los jóvenes para el trabajo, representa una tradición de gran envergadura en cuanto al desarrollo teórico en el ámbito de la sociología de las profesiones. En oposición a la tradición mexicana, en otros países la noción de formación profesional asume, en la actualidad, una acepción mucho más amplia que no alude a la formación inicial, sino a aquella que transcurre durante la vida activa, la trayectoria profesional, esto es, durante los 30 o más años de vida laboral, perspectiva que invita a una revisión de la literatura contemporánea sobre la temática. Y como ya se subrayó, la corriente anglosajona, al igual que los estudiosos mexicanos, reconocen exclusivamente como profesiones aquellas que poseen estatus, legitimidad y una formación controlada más o menos larga, mientras que en otras naciones, como Francia, la noción de profesión no está tan acotada y, por tanto, incluye a grupos profesionales, a diferentes trabajos, pequeños oficios y ocupaciones sencillas como plomero, carpintero, mecánico, cartero, etc.

Desde el punto de vista teórico, la sociología de las profesiones ha incurrido a nivel mundial desde las dos perspectivas (funcionalista e interaccionista), aunque en México, con base en los trabajos revisados, destaca la primera en tanto que el interaccionismo no ha devenido un enfoque conceptual para abordar éste ni otros objetos de investigación. También debemos subrayar que los teóricos anglosajones son los que ocupan el primer lugar como fuentes para los autores mexicanos, así como algunos españoles, dejando a un lado las aportaciones de otros países, como Francia, donde actualmente destacan las nuevas teorizaciones que posiblemente superan las oposiciones de los dos enfoques hegemónicos y que pretenden construir una sociología de las profesiones “a la francesa”.

Las contribuciones de esta década se pueden plantear desde las dimensiones que se privilegian y que quedaron organizadas a partir de las cuatro categorías construidas:

- Un primer grupo de trabajos que corresponde a la categoría uno, identificada con el nombre de “formación profesional: IES, egresados y mercado laboral”, y que centró su abordaje, por un lado, desde una mirada sociológica y económica por lo que alude a las profesiones y el mercado de trabajo y, por otro, desde lo pedagógico, en cuanto a la problemática de la formación con temáticas como *curriculum*, perfil de egreso, entre otros, ambas dimensiones inscritas en el marco de las grandes transformaciones experimentadas en las últimas décadas. Sin duda, la orientación en competencias, en tanto *cuasi* mandato internacional, se configura como la vía óptima para una supuesta formación profesional flexible, instrumental, eficaz y contextualizada, en la que evidentemente se funcionaliza la formación de acuerdo con las demandas del sector productivo.
- Por el número de trabajos aquí situados, la segunda gran categoría, formación profesional en diferentes disciplinas, aglutina abordajes semejantes a la anterior, pero emprendidos sobre una determinada profesión desde la que, al parecer, se pretende rescatar, mantener y defender su especificidad, terreno, legitimidad y estatus. Se trata, en consecuencia, de una visión que si bien mantiene la preocupación por la vinculación formación-actividad productiva, lo hace desde una perspectiva social, grupal, al analizar las particularidades de una profesión, así como la pertenencia de los profesionales a un grupo establecido y legitimado con base en sus intereses, saberes y prácticas.

- Como tercer eje de análisis, se estableció “formación profesional e identidad”, en el que se otorga una centralidad al estudio de la construcción identitaria de los profesionales de determinada rama o sector. Aquí se intersectan las historias de vida, es decir, las biografías de los sujetos con las trayectorias alusivas a su propia vida profesional. Como lo plantean Demazière y Dubar (1997), si la identidad supone un proceso de construcción y de reconocimiento de una definición de sí mismo, aunque también con respecto al otro, la identidad profesional, a la vez que define a la persona o al grupo de profesionales, delimita ciertas dimensiones que atraviesan un conjunto de actividades por ellos desplegadas.
- Finalmente, “formación profesional y valores” es el eje con el que se cierra el análisis de las aportaciones del campo, cuya temática, además de emergente desde el punto de vista de la investigación, se advierte inaplazable en materia de intervención en todos los ámbitos de formación, particularmente en el presente, cuando se está viviendo en una sociedad promotora del consumismo, el individualismo, el egoísmo, la competencia, la eficacia, la desesperanza. En efecto, como una posibilidad de reactualización de la teoría crítica y en oposición a las imposiciones del neoliberalismo, varios autores han promovido investigaciones que alzan la voz en pro de los valores universales en la formación profesional y cuyas contribuciones enriquecen la mirada en este campo.

A partir de los trabajos revisados, es posible comprender cómo se están formando los profesionales: las instituciones están conscientes respecto a su función formativa en cuanto a la adaptación de las transformaciones, especialmente tecnológicas, de la sociedad actual; por ello, han definido un rumbo nuevo: la formación de profesionales flexibles y eficaces que puedan adecuarse al contexto actual. Prevalece, no obstante, una tensión entre la formación que comúnmente han promovido las instituciones de educación superior, centrada en los conocimientos y capacidades, de corte más académico y una formación flexible que implica un profesional que responda a las necesidades del mercado laboral.

Las reflexiones sobre en qué, cómo y para qué formar profesionales oscilan entre esas dos posturas, aun cuando se introducen los valores y la ética profesional en la búsqueda de una formación integral. Sin embargo, se debe subrayar que son escasas las investigaciones sobre esta temática que cuestionen, por un lado, el sistema de formación y, por otro, el neoliberalismo como escenario de

fondo en el que se mueve el mercado laboral y en el que despliegan sus funciones los profesionales, ya que la tendencia predominante, aunque con diferentes matices, promueve la relación unilateral entre instituciones de educación superior y mercado laboral. A continuación, señalamos las aportaciones y bondades constatadas, así como ciertas limitaciones y ausencias.

Aportaciones:

- A través de los trabajos analizados, es posible observar que la formación profesional es un proceso que se construye a partir de múltiples aristas: por un lado, están las demandas socioeconómicas, políticas, culturales e históricas de la realidad contemporánea; por otro, el currículo de las instituciones de educación superior con todos sus componentes y modalidades, pero también —y muy relevantes— son las historias de vida, las biografías específicas, los intereses, las expectativas y los ideales de los futuros profesionales.
- La autoría de trabajos efectuados por profesionales de la misma disciplina de la que se ocupan con fines de investigación revela la preocupación por analizar y reflexionar sobre la evolución de las formaciones y las dinámicas profesionales, igual que sobre los procesos de desprofesionalización que en algunos casos se están experimentando.
- A través del estudio de diferentes profesiones, fue posible rescatar la voz de los actores fundamentales en el marco de la vinculación formación profesional e inserción laboral (estudiantes, profesores, algunos directivos del sistema educativo, empresarios y egresados).
- Los valores y la ética profesional se configuran como dos tópicos sustantivos en la formación profesional de la época actual.
- Buena parte de los autores se pronuncian por continuar funcionalizando la formación profesional con base en las demandas del mercado laboral, en tanto política impuesta en la educación superior.
- Desde el punto de vista metodológico, predominan las investigaciones basadas en la encuesta aunque, como ya se puntualizó, pocas fueron trabajadas con muestras probabilísticas. Varios trabajos hicieron uso de metodologías fundadas en epistemologías interpretativas, tales como la etnografía, la narrativa o el trabajo grupal.

Ausencias:

- A lo largo de los trabajos seleccionados y analizados, se percibe una concepción de la formación profesional ligada al espacio institucional educati-

vo, pero es importante considerar también la trayectoria profesional como un espacio de formación. En voces de los egresados, cuando terminan las carreras no se sienten listos para insertarse al mundo laboral, sino que es en la práctica donde experimentan y consolidan su profesión.

- En virtud de que tradicionalmente en México sólo son consideradas como profesiones aquéllas que cuentan con un estatus y reconocimiento legitimados, donde la profesión de medicina ocupa —posiblemente junto con las ingenierías y la abogacía— un lugar relevante, se carece de trabajos que reporten los procesos de formación en otros ámbitos laborales, tales como el arte, el artesanado y los oficios, entre otros.
- Desde el punto de vista teórico, se requiere profundizar en los enfoques ya trabajados por los investigadores iberoamericanos y anglosajones, pero también incursionar en nuevos senderos conceptuales, dirigiendo la mirada hacia los desarrollos teóricos novedosos de otros países.
- La encuesta, como metodología privilegiada, requiere en algunos casos de un tratamiento riguroso para garantizar resultados confiables y válidos. También hace falta promover investigaciones que utilicen metodologías fundadas en epistemologías no positivistas como el interaccionismo, la etnografía, la vida cotidiana y la narrativa.
- La racionalidad instrumental como perspectiva que opera en la tecnocratización de la formación profesional requiere ser cuestionada y analizada a la luz de otros enfoques más cercanos al pensamiento crítico que se fundan en el compromiso social y en los valores humanos.

Cerramos este trabajo con varios cuestionamientos: ¿cuáles son los desarrollos teóricos sobre profesión que se trabajan actualmente a nivel mundial desde otras miradas diferentes a las promovidas por los anglosajones?, ¿es posible revertir la tendencia tecnocrática que impera en las instituciones de educación superior y en algunos de los especialistas que abordan la formación profesional?, ¿por qué la noción de formación profesional como formación inicial abre un cuestionamiento y un debate?, ¿la relación entre las instituciones que forman profesionales y el contexto sociocultural-económico y político debe ser unilateral o bilateral?, es decir, ¿las instituciones que forman profesionales deben adaptarse y responder al contexto global o pueden ser espacios de reflexión, análisis, discusión, construcción y transformación social, es decir, espacios contestatarios?, ¿la formación académica debe ser desplazada y sustituida por la habilita-

ción o capacitación para el trabajo?, ¿las universidades deben efectuar un viraje en torno a la lógica de formación académica que han venido ofreciendo?

Bibliografía

- Alejandro Ramos, Gonzalo (2006). "Formación y proceso de cambio del perfil del sociólogo y de la sociología en la Universidad Autónoma del Estado de México ante el proceso de modernización", Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Álvarez Herrera, Ángel Francisco; Laura Álvarez Sánchez; Rosa Diana Hernández Palacios; Luisa Pizeta Andrade y Carmen Lilia Sánchez González (2003). "Estudio exploratorio de cuadros profesionales de egresados de la FES Zaragoza de la UNAM", en *Revista Syndesis-Z*, núm. 12, México: UNAM FES-Z, pp. 3-9.
- Álvarez Herrera, Ángel Francisco; Carmen Lilia Sánchez; Leticia Orozco y Willebaldo Moreno (2006). "Educación y valores en la profesión odontológica", en Hirsch Adler, Ana. *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 223-243.
- Arceo Guzmán, Mario; Arturo García Rillo y Lizeth Vega Mondragón (2009). "Análisis comparativo del *currículum* médico de 1985 y 1995 de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Azotla Álvarez, Magdalena (2006). "Líderes bibliotecarios en México: una perspectiva para la formación profesional", Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Baños López, Rosa Aurora (2005). "Formación académica y obra arquitectónica de los ingenieros-arquitectos (AASC) y de los ingenieros civiles (ENI) en la Ciudad de México (1857-1910)", Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Barajas Arroyo, Guadalupe (2004). "El médico homeópata y su inserción en el mercado laboral", en Valle Flores, Ángeles. *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM, pp. 153-173 (Pensamiento universitario 95. Tercera época).
- Barajas Arroyo, Guadalupe (2008). "La formación profesional del odontólogo en México: evolución histórica", en Fernández Pérez, Jorge A. *El mundo de las profesiones en el siglo XXI: perspectivas y enfoques*, Puebla: BUAP-UAEM, Fomento, pp. 167-208.
- Barrón Tirado, María Concepción y José Gómez Villanueva (2004). "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior", en Valle Flores, Ángeles. *Las*

- profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM, pp. 14-46 (Pensamiento universitario 95. Tercera época).
- Barrón Tirado, María Concepción; Edith Chehaybar Kuri; Porfirio Morán Oviedo, Graciela Pérez Rivera; Estela Ruiz Larraguivel y Ángeles Valle Flores (2010). “Curriculum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa”, en *Revista Digital Universitaria*, núm. 2, vol. 10, México: UNAM, pp. 3-11.
- Bernal Cuevas, Ramiro Antonio y Luz del Carmen Montes Pacheco (coords.) (2010). *Experiencias compartidas en educación. Quince años en la formación de ingenieros*, Puebla: Universidad Iberoamericana (Lupus Magister).
- Chávez González, Guadalupe (2006). “Identidad y valores profesionales en estudiantes de Historia”, en Hirsch, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp.169-196.
- Durán Pizaña, Eustolia y Anselmo Rodríguez Alarcón (2009). “El docente profesional: posgrados de Veterinaria y Agricultura”, en Rodrigo López Zavala. *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés, pp. 39-62.
- Eisenberg, Rose; Elisa Olivares; Verónica Duarte y Eugenia González (2004). “El manejo del conflicto en la formación valoral ambiental del biólogo desde la investigación-acción participativa (IAP)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, número 1, vol. xxxiv, México, pp.85-112.
- Escalona Ríos, Lina (2004). “El mercado de trabajo del bibliotecólogo y su vinculación con la formación y certificación profesional”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Esparza Meza, Eva María y Bertha Blum Grynberg (2009). “Evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 152, vol. xxxviii (4) (2009), México: ANUIES, pp. 97-112.
- Farfán Mejía, Enrique (2009). “Valores en la formación de los alumnos de Pedagogía de la FES Aragón”, en Rodrigo López Zavala (coord.). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés, pp. 149-174.
- Félix Salazar, Valentín (2009). “Valores y creencias en la cultura profesional. Una visión interpretativa de los docentes de posgrado acerca del ‘buen profesional’”, en López Zavala, Rodrigo (coord.). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés, pp. 63-96.
- Fernández Pérez, Jorge (2004). “Formación y ejercicio profesional. El caso de la profesión médica”, en Valle Flores, Ángeles. *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM, pp. 128-152 (Pensamiento universitario 95. Tercera época).

- Fernández Pérez, Jorge A. (coord.) (2008). *El mundo de las profesiones en el siglo XXI: perspectivas y enfoques*, Puebla: BUAP-UAEM, Fomento Editorial.
- Gamboa Marrufo, Dolores Brenda (2002). “Los objetivos curriculares de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán y su relación con las actividades de servicio social”, en *Educación y Ciencia*. Nueva época, núm. 11, vol. 6 Mérida: UADY, pp. 25-38.
- García Ávila, Raymundo (2005). “Formación y campo profesional del geógrafo en el contexto educativo del naciente siglo XXI”, en Medina Melgarejo, Patricia. *Voces emergentes de la docencia: horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN, pp.185-205.
- García Hernández, Caridad (2004). “La formación académica del comunicador multi-mediático en la era informacional en México”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Guadarrama González, Álvaro (2004). *La axiología jurídica en la formación integral de los estudiantes de derecho*, México: Porrúa.
- Hernández González, Joaquín; Sonia Villaseñor Pedroza y Claudia Rubio Pizarro (2009). “Estudio sobre las competencias de los egresados en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco: avance de resultados”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Hirsch Adler, Ana (2009). “Valores de ética profesional”, en Alcántara Santuario, Armando; Leticia Barba Martín y Ana Hirsch Adler. *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM*, México: IISUE-UNAM, pp. 181-242.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika.
- Hirsch Adler, Ana y Judith Pérez (2006). “Rasgos de ser un ‘buen profesional’ en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch Adler, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 73-102.
- Izquierdo, Isabel (2006). “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 140, vol. xxxv (4), pp. 7-28.
- Jiménez Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2010). *La construcción profesional: experiencias autoformativas*, México: UPN-Plaza y Valdés.
- Jiménez Zaldívar, María Elena (2006). “Estudios de egresados. Una estrategia para fortalecer la formación del profesional en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón”, Tesis de Maestría, México: FES-aragón, UNAM.

- Kepowicz, Bárbara (2006). "Construcción de la identidad profesional en futuros docentes", en Hirsch, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, 391-419.
- López Bárcena, Joaquín; Marcela González de Cossío Ortiz y Mónica Velasco Martínez (2004). "Servicio Social de Medicina en México. Factibilidad del cumplimiento académico en el área rural", en *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, núm. 5, vol. 47, México: Facultad de Medicina-UNAM, pp. 181-186.
- López Zavala, Rodrigo (2009b). "La profesionalidad moral: valores éticos en la formación universitaria", en López Zavala, Rodrigo (coord.). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés, pp.11-37.
- López Zavala, Rodrigo (coord.) (2009a). *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés.
- López-Hernández, Eduardo; María Teresa Bravo Mercado; Edgar González Gaudiano (coords.) (2005). *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*, México: ANUIES.
- Loredo Cansino, Reina; Juan Rafael Martínez Gutiérrez; Heladio Durán Rodríguez (2009). "Prácticas pedagógicas innovadoras en la enseñanza del diseño arquitectónico. El Diseño como Metadiscurso", en *Revista Electrónica Nova Scientia*, núm. 2, vol. 1 (1) León: Universidad La Salle del Bajío, pp.130-143.
- Luengas Aguirre, María Isabel de Fátima (2004). "Tendencias en la formación de odontólogos en la universidad pública en México en el contexto de la globalización: 1989-2003. Una lectura ética", Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Marín Méndez, Dora Elena (2008). *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales*, México: IISUE-UNAM-PLAZA y Valdés.
- Mazo Sandoval, María Concepción (2008). *Los valores docentes en la profesión académica de educación superior*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Plaza y Valdés.
- Mazo Sandoval, María Concepción y Francisco Javier López Cruz (2009). "Responsabilidad y ética profesional. Dos rasgos que preocupan a los estudiantes de posgrado de la Región Norte de la UAS", en Rodrigo López Zavala. *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria*, México: UAS-Plaza y Valdés, pp. 97-116.
- Mireles Ortega, Irineo (2007). "Significado y sentido de la profesionalización docente. Las expectativas de profesionalización en estudiantes de posgrado", Tesis de Doctorado en Pedagogía, México: UNAM.

- Montero Tirado, María del Carmen (2006). “La profesión docente en la escuela primaria pública en México. Una construcción teórica”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Montero Tirado, María del Carmen y Rocío Verdejo Saavedra (2004). “Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación*, núm. 9, México: UPN-Ajusco.
- Montes Pacheco, Luz del Carmen (2010). “Mejoramiento de la práctica docente: investigación sobre la práctica. Propuesta para principiantes”, en Bernal Cuevas, Ramiro y Luz del Carmen Montes Pacheco (coords.). *Experiencias compartidas en educación. Quince años en la formación de ingenieros*, Puebla: Universidad Iberoamericana, pp. 149-158 (Lupus Magister).
- Nieblas Ortiz, Efraín Carlos y Gabriel Estrella Valenzuela (coords.) (2002). *Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la Universidad Autónoma de Baja California*, México: Plaza y Valdés.
- Perales Mejía, Felipe de Jesús (2005). *La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación*. “Dos estudios de caso en los posgrados de educación en México”, Tesis de doctorado, Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez Castro, Judith (2007). “La educación profesional y su papel en la formación de valores. Un acercamiento a la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, número 49, México: UAM-X, pp.30-36.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2009). “La formación profesional. Entre convocatorias, encargos y figuraciones”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Ramírez Rubio, Beatriz (2005). “Los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM: análisis de procesos a través de una trayectoria profesional”, en Medina Melgarejo, Patricia. *Voces emergentes de la docencia: horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN, pp. 101-125.
- Rivero Sánchez, Felipe Neri (2010). “De la proletarización a la profesionalización docente en educación física”, en *Estudios sobre formación docente. Líneas de generación y aplicación de conocimiento de los cuerpos académicos y la producción académica de los formadores de docentes de las escuelas normales*, México: DGENAM, pp. 57- 83.
- Rocha Uribe, José Antonio y Dalmira Rodríguez Martín (2010). “Mejorando el aprendizaje de ingeniería química CHA-CHA-CHA y ABP”, en Bernal Cuevas, Antonio Ramiro y Luz del Carmen Montes Pacheco. *Experiencias compartidas en educación. Quince años en la formación de ingenieros*, Puebla: Universidad Iberoamericana, pp.77-89 (Lupus Magister).

- Rodríguez Sánchez, Fabiola; Diego de Correa y César Jurado Alaniz (2009). “Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Romero Rodríguez, Leticia del Carmen (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto en la evaluación al desempeño de los académicos*, México: Plaza y Valdés.
- Romero, Citlali y Teresa Yurén (2008). “La conformación y autoformación en el margen del dispositivo universitario. El caso de los profesionales de la educación”, en Yurén, Teresa y Citlali Romero (coords.). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Juan Pablos Editor, pp. 49-76.
- Rosado, Ana María (2006). “El papel de la ética en la formación del psicólogo”, en Hirsch Adler, Ana (coord.). *Educación, valores y desarrollo Moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I, México: Gernika, pp. 245-263.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2003). “Construcción de proyectos curriculares en la formación de ingenieros. Un caso de transferencia curricular”, en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2004a). “Desafíos y amenazas de los cambios tecno-organizacionales a la profesión y formación profesional. El caso de la ingeniería”, en Valle Flores, Ángeles. *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM, pp. 95-127 (Pensamiento universitario 95. Tercera época).
- Ruiz Larraguivel, Estela (2004b). “Los valores y perfiles profesionales en las nuevas pautas de la productividad. Retos y amenazas a la formación de profesionistas”, en *Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido. II Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*, volumen I, Bilbao: ICE-Universidad de Deusto y Mensajero SAU, pp. 205-214.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2004c). “Las nuevas tareas de los ingenieros en las industrias manufactureras. Hacia la desprofesionalización de la ingeniería”, en *Perfiles Educativos*, tercera época, núm. 104, vol. xxvi, México: UNAM, pp. 57-79.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2008). “La profesionalización de la Ingeniería en México. Un análisis histórico desde las teorías de la profesión”, en Fernández Pérez, Jorge A. (coord.). *El mundo de las profesiones en el siglo XXI: perspectivas y enfoques*, Puebla: BUAP-UAMEX, Fomento Editorial, pp. 209-254.
- Sánchez García, Ana Guadalupe (2002). *Los profesionales de ciencias de la salud en el mercado laboral*, Guadalajara: UdeG.

- Schara, Julio César (2008). “Las redes de conocimiento y la formación de profesionales del arte en la universidad pública. Sociología del Arte”, en *Reencuentro: análisis de problemas universitarios*, núm. 51 (2008), México: UAM-Xochimilco, pp. 66-76.
- Sierra Nieves de, María Teresa (2007). *Claroscuros de la profesionalización académica. Evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas. Estudio comparado de la UNAM y la UAM, 1990-2004*, México: UPN-Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Solís Velázquez, Claudia (2008). “La Facultad de Economía (UNAM): el cambio curricular visto desde las políticas de formación profesional de economistas, 1994-2007”, en Fuentes Amaya, Silvia y María de los Ángeles Valdivia (comps.). *Política educativa, desarrollo institucional y actores*, México: UPN, pp. 66-83 (Cuadernos de investigación núm. 4).
- Tamayo, Luis (2004). *El discipulado en la formación del psicoanalista. Un aporte del psicoanálisis a la pedagogía*, México: Instituto de Cultura de Morelos.
- Torres Frías, José de la Cruz (2006). “Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión”, en *Educatio. Revista regional de investigación educativa*, año 1, núm. 2, Guanajuato: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato, pp.67-79.
- Urzaiz Lares, Enrique (2007). “Nuevos enfoques para la formación profesional del arquitecto”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Valadez Toscano, Francisco Javier (2003). “Formación médica especializante: interacciones y vivencias. Hacia una interpretación evaluativa”, Tesis de doctorado, Guadalajara: UdeG.
- Valle Flores, Ángeles (2004a). “Presentación”, en Valle Flores, Ángeles (coord). *Los profesionales en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM (Pensamiento universitario 95. Tercera época).
- Valle Flores, Ángeles (2004b). “La calificación profesional en el nuevo escenario de la organización del trabajo”, en Valle Flores, Ángeles. *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM, pp.14-46 (Pensamiento universitario 95. Tercera época).
- Valle Flores, Ángeles (2010). *La educación universitaria y el empleo: algunos casos exitosos de administradores y físicos de la UNAM*, México: IISUE-UNAM.
- Valle Flores, Ángeles (coord.) (2004c). *Los profesionales en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM (Pensamiento universitario 95. Tercera época).

- Ysunza Breña, Marisa (2006). *Perfil de egreso y formación profesional. Una estrategia metodológica en el diseño curricular*, México: Plaza y Valdés-IISUE-UNAM.
- Zanatta, Elizabeth y Teresa Yurén (2008). “El moldeamiento o la formación del psicólogo en su dimensión ética: tensiones en dispositivos centrados en competencias”, en Yurén, Teresa. *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Juan Pablos, pp. 77-97.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Cleaves, Peter S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*, México: Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos (Jornadas, 107).
- Champy, Florent (2009). *Sociologie des professions*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Demazière Didier et Claude Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris: Nathan.
- Drouet, Maxime et Florent Champy (2009). *La sociologie des professions*. Lectures. Les comptes rendus, en línea: <http://lectures.revues.org/852> [consulta: 16 de agosto de 2012].
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3^e edition, Paris: Armand Colin.
- Dubar, Claude (2003). *La crise des identités*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, Claude et Pierre Tripier (1998). *Sociologie des professions*, Paris: Armand Colin.
- Dubar, Claude (2001). “El trabajo y las identidades profesionales y personales”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 7, núm. 13, Buenos Aires, pp. 5-16.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, vol. II, México: COMIE-IPN (La investigación educativa en México, 8).
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*, México: Tecnos.
- Vézinat, Nadège (2010). “Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France”, en *Sociologie*, núm.3, vol. 1, en línea: <http://sociologie.revues.org/517> [consulta: 8 de septiembre de 2012].

CAPÍTULO 13

FORMACIÓN PERMANENTE

Malena Domínguez González*

Introducción

En los estados del conocimiento de la década de 1980, este campo se reporta dentro de los estudios sobre docentes de los niveles básica y normal, así como formación de docentes y profesionales de la educación (Ducoing y Landesmann, 1996). En la década de 1990, se ubicó en nociones colindantes (Ducoing, 2005), formación y procesos institucionales (normales y UPN) (Inclán y Mercado, 2005), formación y ejercicio profesional (Espinosa, 2005). Ducoing aborda el concepto de formación permanente al analizar la dificultad para definir los límites entre las nociones de actualización, capacitación y nivelación. Para ello, señala los trabajos de varios autores y distingue a quienes revisan estas nociones “apostando a su diferenciación”, de quienes cuestionan “su uso a partir del debate en torno al propio proceso de formación” y de quienes “recrean algunos de los supuestos conceptuales” (Ducoing, 2005: 143), subyacentes en las políticas y prácticas institucionales. Inclán y Mercado (2005), como Espinosa (2005), dan cuenta de los estudios que abordan la formación continua o permanente de los docentes ubicados básicamente entre las dos instituciones tradicionales: las escuelas normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Es importante destacar que la proliferación de experiencias de “formación” en

* Posgrado de Pedagogía, UNAM.

las modalidades de actualización, superación y capacitación ha sido frecuente por la transformación que ha sufrido el sistema educativo mexicano, específicamente en materia de profesorado. Un punto por recordar es el denominado Programa Nacional de Actualización del Profesores en servicio (Pronap), el cual fue transformado en Sistema Nacional de Formación Continua y Superación de los Profesores en Servicio.

Los estudios publicados en esta primera década del siglo XXI tratan, en su mayoría, diferentes aspectos de las prácticas de formación generadas, casi exclusivamente a raíz de las políticas de educación. Por lo tanto, los insumos analizados se refieren en su totalidad a la profesión docente, lo que indica una laguna con relación a las demás profesiones. Dentro de la profesión docente, prevalecen las investigaciones relacionadas con la educación básica. En este ámbito, la formación permanente engloba la formación posterior a la formación inicial; los autores no profundizan en las diferencias existentes entre actualización, capacitación y nivelación, válido sobre todo para el sistema de educación básica. Los autores que dan cuenta de realidades universitarias, públicas o privadas, usan indistintamente los términos de actualización o capacitación. Los posgrados son incluidos en las prácticas de formación permanente, probablemente porque han sido parte de las políticas de formación permanente, tanto en educación básica como en la educación superior.

Los autores de los insumos presentados no hacen referencia a concepciones o modelos de formación permanente como un ámbito separado de la formación en general. De esta forma, cuando hacen referencia a alguna concepción, mencionan a teóricos de la formación. Sin embargo, es conveniente señalar en este ámbito que la UNESCO, desde 1972 con el Rapport Faure, trata el tema de la formación permanente a partir de una concepción que mantendrá en el Rapport Delors (1996). En el Rapport Faure, la educación permanente aparece como educación de todos los hombres, de todos los aspectos del hombre y durante toda la vida, por eso se habla de aprender a ser. La concepción de educación permanente está relacionada con la concepción del humanismo científico como finalidad de la educación: “una concepción humanística ya que se coloca en el centro de sus preocupaciones al hombre y su pleno ser, concebido como una finalidad; una concepción científica, toda vez que el contenido del humanismo quedará definido —y por lo tanto enriquecido— por todo lo que la ciencia continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los contenidos sobre el hombre y el mundo” (Faure, 1973: 36). Otro concepto ligado al de educación permanente es sociedad educativa: “si aprender es asunto de toda la vida, en su

duración y en su diversidad, y de toda la sociedad tanto en lo concerniente a sus recursos educativos como a sus recursos económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en el plan de una ciudad educativa” (Faure, 1973: 40). Esta idea de educación permanente impuso, en su momento, una revisión de la formación básica que ofrecían las instituciones educativas clásicas, pero también mostró la necesidad de darles un lugar importante a nuevas instituciones educativas —formales y no— que deberían ocuparse de la formación del ser humano en sus diferentes etapas de la vida. El Rapport Delors mantiene el concepto de educación permanente como educación para toda la vida; a la idea de aprender a ser, le agrega aprender a ser con los demás, debido al clima internacional que se vivió entonces y la preocupación por el respeto hacia las diversas culturas y su convivencia en paz.

Frente a esta postura internacional sostenida por la UNESCO, se encuentra aquélla de la Comunidad Europea que se formó de manera paralela. Este organismo sostiene la idea de formación continua, ligada al ámbito laboral, que implica una formación para el empleo, es decir, una actualización que permita a los trabajadores estar a la altura de las necesidades que deben enfrentar constantemente y los problemas a resolver. Esta postura refleja una tendencia económica de base que está preocupada por la formación del capital humano, mientras que la anterior está centrada en la persona humana en su totalidad (Sabán, 2009).

Del análisis de los insumos encontrados, surgieron cinco categorías que permiten agruparlos en análisis y crítica a las prácticas de formación permanente, consecuencia de la formación permanente ofrecida, detección de necesidades, subjetivación y alternativas de formación permanente.

Análisis y crítica a las políticas de formación permanente

En esta categoría se ubican los trabajos que revisan diferentes aspectos de las prácticas de formación permanente llevadas a cabo, sobre todo como fruto de las políticas educativas en este ámbito. En algunos casos, se limitan a analizar alguna dimensión particular de dichas prácticas, mientras que en otros se realiza una crítica explícita de las mismas. Las políticas son abordadas de una manera general o se revisa un aspecto particular de su implementación.

Los trabajos que conforman esta categoría son los siguientes: Flores F. (2004), Espinosa C. (2011), Rosas (2003), Sánchez y Corte (2009), Sánchez y

Corte (2006), Soberanes, Zúñiga y Barona (2011), Villareal (2007), Ramírez (2007), Ducoing (2007), Arnaut (2004), Latapí (2004), Santibañez (2007), Sánchez; Barrón y Lozano (2007).

Revisión general

Aquí se encuentran cuatro voces que analizan las políticas de formación permanente de manera general. Ramírez (2007) hace un análisis del Programa Nacional de Actualización de Profesores (Pronap).

En esta categoría, se ubican los trabajos que revisan diferentes aspectos de las prácticas de formación permanente llevadas a cabo, sobre todo como fruto de las políticas educativas en este ámbito. En algunos casos, se limitan a analizar alguna dimensión particular de dichas prácticas, mientras que en otros se realiza una crítica explícita de las mismas. Las políticas son abordadas de una manera general o se revisa un aspecto particular de su implementación y se señala una serie de aciertos del mismo, así como algunos problemas y consideraciones a tener en cuenta para mejorar la formación permanente de los maestros de educación básica. Ducoing (2007), en una revisión de las políticas y las estrategias de formación de maestros, critica las visiones subyacentes a los actuales programas de formación permanente porque no reconocen la complejidad del concepto de formación ni la importancia del sujeto en su proceso de formación; afirma que el Estado debe definir políticas que posibiliten y estimulen “la formación durante toda la vida” en lugar de acciones “de corte remedial” y, por último, señala la necesidad de privilegiar la formación disciplinar sobre lo educativo. Por su parte, Arnaut (2004), en un análisis sobre las políticas que han dado lugar al sistema de formación de maestros en México, señala que en el campo de la formación permanente del magisterio:

...el principal reto es asegurar que los diversos programas de actualización y mejoramiento profesional no caigan en la danza de las credenciales, mucho más ligadas al imperativo del mejoramiento salarial —que también es importante— que al de mejorar la calidad de la enseñanza. Otro reto, ligado al anterior, es asegurar la pertinencia de tales programas a las necesidades del fortalecimiento de la función esencial que buscan impactar la docencia y la calidad de sus resultados (Arnaud, 2004: 39).

Latapí (2004), en un análisis de la continuidad de las políticas educativas derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB), sostiene que los programas de actualización requieren una revisión crítica a la luz de las experiencias y evaluaciones que revelan escaso impacto sobre la docencia y la calidad de la educación; que modelos centrados en la escuela como el lugar más adecuado para la reflexión crítica de los docentes, y métodos como el de la discusión de los profesores con sus colegas partiendo de las propias experiencias y tutorías cercanas a la práctica docente deberían ofrecerse como alternativas al magisterio en ejercicio; además, que sería conveniente buscar un adecuado equilibrio entre estos acercamientos, los cursos nacionales y el fomento de lecturas pertinentes.

Aspectos particulares

Aquí se ubican las investigaciones que revisan algún aspecto de las actuales prácticas de formación permanente, fruto de las políticas en este ámbito. A pesar de la diversidad existente entre los estudios presentados —algunos ponen atención a los resultados, otros al papel del docente en los procesos de formación y otros a la organización subyacente— es posible rescatar, a través de una mirada de conjunto, un panorama general de las prácticas llevadas a cabo, de las dificultades que éstas plantean y, por lo tanto, de los aspectos que deben ser atendidos y cambiados.

A continuación, se presentan tres estudios donde los autores toman como referencia los objetivos buscados por las prácticas de formación para ponderar el valor de las mismas, revisando temas diferentes: las competencias de los maestros, los materiales empleados en los cursos y el acompañamiento académico. Santibañez (2007) reporta la brecha existente entre las competencias deseadas para los maestros de secundaria y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Al respecto, sostiene que, a pesar de los avances logrados en la última década, siguen existiendo carencias en los programas de actualización de los maestros que les impiden garantizar el desarrollo de competencias óptimas en lectura, escritura, solución de problemas, dominio de su disciplina y prácticas pedagógicas. Flores, García, Alvarado, Sánchez, Sosa y Reachy (2004) analizan la concordancia entre los propósitos que guían los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) y sus materiales (contenidos, estructura,

orientación y procesos didácticos), sosteniendo que la viabilidad de una reforma que pretende modificar la práctica educativa de un área de conocimiento como las ciencias implica, entre otras muchas cosas, contar con materiales para los profesores que muestren con claridad y consistencia tanto los elementos necesarios para la transformación como las formas y procesos mediante los que se pueda llevar a cabo dicha tarea. Los autores sostienen, como resultado de su investigación, que los materiales con que cuentan los profesores de secundaria a través de los CNA, si bien constituyen un esfuerzo notable, no cumplen con su propósito por diversas deficiencias: la falta de coherencia y sistematicidad entre los tres cursos (biología, física y química), las inconsistencias y las interpretaciones incorrectas del enfoque propuesto que resultan incluso poco claras para los profesores. En relación con la implementación del Programa Rector Estatal de Formación Continua para los maestros de educación básica en servicio del estado de Tlaxcala, Sánchez, Barrón y Lozano (2007) evalúan si la asesoría y el acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos garantizan la resolución de sus necesidades, el fortalecimiento y el desarrollo de su capacitación y actualización a través del trayecto formativo, que es el plan o propuesta diseñado por el colectivo docente para atender sus necesidades de formación continua durante los ciclos escolares. Las autoras afirman que la función de asesoramiento es una pieza clave en la resolución de las necesidades de quien está en formación, pero es primordial que la escuela se inserte en un proceso continuo de autorrevisión para la mejora, en donde todos los actores (autoridades locales, colectivo docente, padres de familia y alumnos) participen de manera activa y propositiva.

En este caso, se presentan dos estudios donde los autores describen procesos derivados de las prácticas de formación pero que no son previstos por éstas. Sánchez y Corte (2006-2009) analizan los elementos que han provocado la exclusión de los maestros de educación básica en Tlaxcala durante una década a través de un factor que evalúa la Carrera Magisterial (CM), denominado Curso Nacional de Actualización (CNA). Los autores afirman que una característica de los exámenes de los CNA es que están asociados a la CM, de manera que participan en ellos quienes se inscriben en este programa. Por otra parte, la acreditación significa una oportunidad de competir para mejorar el salario y la no acreditación cancela dicha posibilidad. Por lo tanto, los CNA no están orientados a todos los maestros, sino sólo a los inscritos en la CM. Su carácter excluyente anula la posibilidad del mejoramiento de toda la planta docente de

maestros en Tlaxcala, ya que los inscritos en la CM únicamente representan una minoría que busca incrementar sus percepciones económicas. Villareal (2007), con el objetivo de dar cuenta de las relaciones de poder que se generan en los procesos de actualización docente en el marco del Programa Nacional para la Actualización (Pronap) de los maestros de educación básica, sostiene que en las sesiones de actualización se genera una relación de autoridad-sujeción que obstaculiza una mejor preparación de los profesores, toda vez que el desarrollo de las sesiones de estudio tiene como principales protagonistas a los coordinadores.

En estos dos estudios, se destaca la escasa implementación de elementos para impulsar la figura activa del docente en los procesos de formación. La obra de Rosas (2003) aporta información sobre la instrucción inicial y permanente de los maestros rurales. En este trabajo, se reconocen los elementos y la dinámica que estructuran la concepción pedagógica de los maestros, con el propósito de fincar en ellos las estrategias de formación e involucrarlos en los procesos de cambio cualitativo de la educación. Por lo tanto, se expresa una crítica implícita al sistema de formación permanente vigente, implementada a partir de las políticas educativas que obedecen, según la autora, a una visión instrumentalista de la misma. Soberanes, Zúñiga y Barona (2011) señalan que no han sido considerados para las evaluaciones de programas, como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), los aspectos motivacionales, actitudinales, de confianza y afectivos del maestro, principal encargado de poner en marcha los programas. En este sentido, la investigación resalta la importancia de la valoración docente en la implementación de programas de política pública, como el PEC, y la consideración de la autoeficacia del docente como un elemento básico en el análisis de las políticas.

Por último, Espinosa (2011) trata el tema de la organización de los programas de formación. El autor aporta información sobre la organización en los procesos de actualización docente de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) a partir de dos reformas en educación secundaria: Formación Cívica y Ética en 1999 y la Reforma a la Educación Secundaria en 2005-2006. Según el autor, se aplicó el modelo organizativo jerárquico-burocrático para la implementación de las reformas a través de la capacitación en cascada. En ambas reformas, se inició el proceso de actualización docente con equipos nuevos, creados por la autoridad en turno, que no recuperó de manera sistemática las experiencias anteriores. En consecuencia, Espinosa hace ver que en el futuro será necesario consolidar y profesionalizar este tipo de organizaciones para que no se creen espontáneamente en cada reforma.

Enfoques teóricos

Algunos de los estudios presentados en esta sección definen claramente la postura adoptada por los autores, desde donde realizan el análisis o la crítica a las estrategias y prácticas de formación permanente. Ducoing (2007) comparte la concepción de formación de Honoré. Ramírez (2007) define su perspectiva de formación como “constructivista” y la entiende como aquella que implica “un trabajo sobre sí mismo”, tendiente a “formar un docente reflexivo”, centrada en la práctica docente, la cual está ubicada en la escuela. Sánchez y Corte (2009) abordan los cursos nacionales de actualización desde la noción de exclusión. Villareal (2007) analiza las relaciones de poder-saber en la actualización docente desde la perspectiva de Foucault. Soberanes, Zúñiga y Barona (2011) critican la forma de evaluar la implementación de las políticas desde la teoría de la “autoeficacia” docente. Mientras que en los demás estudios no se define de manera articulada el marco conceptual desde el cual se realiza la revisión de las prácticas y estrategias.

Sin embargo, en todos los estudios es posible leer —entre líneas y a través de los autores de referencia— las visiones de quienes analizan y critican la postura oficial; por ello, se pueden reconstruir los aspectos parciales de la idea de formación permanente que están detrás de los investigadores y que, en la mayoría de los casos, surge como contraste con la realidad estudiada. Por ejemplo, la crítica a la incoherencia entre los objetivos y las prácticas de formación se hace desde la idea que el sistema de formación permanente debe ser consistente y organizado, no improvisado. Cuando se critica la desarticulación entre la organización de la actualización de los docentes, se sostiene que lo adecuado sería la continuidad y sistematicidad en la formación. De diferentes maneras, se hace ver la importancia del papel activo que debe tener el docente en sus procesos de formación como un aspecto que no está presente en las prácticas de formación. Por otro lado, también se muestran los procesos que desvirtúan las prácticas de formación y que, por lo tanto, no son parte del ideal formativo, por ejemplo, la mejora salarial cuando se vuelve la motivación principal de la actualización docente o los procesos de exclusión que fomentan algunas prácticas de formación.

Metodologías de investigación

En los cuatro primeros estudios presentados con relación a las políticas educativas de formación permanente, se realiza un análisis crítico por parte de los

autores, sustentado principalmente en la revisión documental, sobre todo de los documentos oficiales. Dos de los estudios usan, además, información obtenida mediante entrevistas, mientras que uno emplea la observación. De los ocho estudios que se ocupan de diferentes aspectos de las prácticas de formación permanente vigentes en la actualidad, hay cuatro estudios de casos; tres revisiones de documentos —de las cuales, una se complementa con una investigación empírica—, y una encuesta. Se usaron diferentes técnicas para la obtención de la información: documentos oficiales en tres investigaciones, entrevistas en cuatro, registros de sesiones de actualización en una, observación en una investigación, cuestionario en dos investigaciones y materiales elaborados para los profesores participantes de cursos de actualización (guía de estudios, libro del maestro y libro de lecturas) en una investigación.

La formación permanente ofrecida

En esta categoría se encuentran los trabajos que hacen una valoración del impacto que tienen las prácticas de formación permanente en el desempeño de los sujetos en formación y un análisis de las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo profesional de los docentes que se reintegran en sus lugares de trabajo.

Los trabajos que conforman esta categorías son los siguientes: Martínez y Vega (2007); Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007); Castañeda (2003); Luna y Yurén (2003); Domínguez y Barrera (2009); Vázquez, García y Oliver (2009); Lira (2007); Torres y Serrano (2007); Guzmán y Sánchez (2006); Ramírez (2011); Villalpando (2005); Fresán, Lozada, Rivera y Salazar (2004); Arriaga (2002).

Efectos sobre el desempeño

En este apartado, se encuentran las investigaciones que tienen como objeto de estudio la trascendencia de la formación permanente en el desempeño laboral de los sujetos en formación. Los estudios tratan de los efectos de la formación sobre el docente (en sus dimensiones cognitiva o afectiva); de los efectos en las aulas (sobre la práctica docente o el aprendizaje de los estudiantes), y de las lógicas que subyacen a las experiencias de formación, las cuales están relacionadas con los resultados obtenidos. Entre los estudios que se describirán, los cinco

primeros se relacionan con la educación básica y, por lo tanto, hacen referencia a cursos de actualización vinculados con políticas en este ámbito; los tres siguientes están relacionados con posgrados, también vinculados a políticas de formación, mientras que los últimos tres están relacionados con experiencias puntuales de formación desarrolladas en instituciones universitarias.

Martínez y Vega (2007) indagan el impacto de la Carrera Magisterial en educación primaria a través de un estudio que analiza la relación entre el tipo de participación de los maestros en la CM y el aprovechamiento escolar de sus alumnos en las asignaturas de Español y Matemáticas. Los resultados de la investigación evidencian que la CM no ha contribuido a elevar la calidad de la educación, al menos en lo que concierne al nivel de aprovechamiento escolar en índices susceptibles de ser medidos. Los resultados de la investigación muestran, paradójicamente, que el estrato de los docentes que no recibe ningún tipo de estímulo económico por parte de la CM, en lo concerniente al aprovechamiento escolar de sus grupos, tanto en la asignatura de Español como en la de Matemáticas, se encuentra por arriba de los grupos de estudiantes de los maestros incorporados a algún nivel de dicho programa. En pocas palabras, el efecto es inverso aunque no significativo: cuantos más estímulos económicos reciben los docentes por parte de la CM, el aprovechamiento de sus estudiantes es más bajo. Y a la inversa: cuantos menos estímulos económicos reciben los maestros, se logra un mejor rendimiento escolar.

Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007) analizan los procesos de apropiación por parte de los maestros de primaria, así como la propuesta para la enseñanza de las matemáticas impulsada con la reforma curricular que se realizó en México en 1993. Los resultados mostraron que la puesta en práctica de las innovaciones didácticas requiere del desarrollo de una gran diversidad de estrategias por parte de los maestros. Éstas incluyen las adaptaciones que, por distintos motivos, los maestros necesitan hacer a las propuestas: para suplir carencias de las mismas; para adecuarlas a las necesidades específicas de determinados alumnos; para responder a las exigencias de los padres de familia, de los exámenes externos; de lo que será exigido a los alumnos en el nivel escolar siguiente, entre otros. Una vez que los maestros realizan los cambios en sus prácticas, entre los factores que parecen facilitar dicho propósito destacaron: el dominio del contenido disciplinario, la existencia de proyectos colegiados a nivel de la escuela y el estudio del taller. La decisión misma de llevar a cabo mejoras en las prácticas tiene un origen más difícil de cernir; se identificaron varios factores,

pero ninguno fue una constante: la percepción de insuficiencias en los resultados de la enseñanza, el uso de la propuesta, las experiencias vividas al estudiar el taller y, también, la existencia de un proyecto a nivel de la escuela. Los autores señalan la necesidad de reforzar, en primer lugar, la importancia de atender las necesidades de conocimientos específicos de matemáticas del nivel básico y de su problemática didáctica; en segundo lugar, se precisa en mucho mayor medida de lo que se ha hecho hasta ahora, aspectos de los procesos de enseñanza de las matemáticas que se han desdibujado y que incluso algunos maestros consideran como excluidos del enfoque de la propuesta.

Luna y Yurén (2003) examinan los efectos de las actividades desarrolladas en el “Curso de capacitación inicial” —desarrollado en el marco del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)— en la transformación de las disposiciones de los profesores (creencias, actitudes e intenciones) con respecto a su quehacer profesional y a sus necesidades de formación. Dicho curso fue la primera actividad de un proceso más largo para que el profesor de educación primaria adquiriera competencias para fungir como maestro de actividades culturales (MAC). Los resultados muestran que las actividades desarrolladas desestabilizaron a los sujetos y favorecieron una toma de posición en relación consigo mismos como profesionales y con el campo educativo; contribuyeron a una nueva configuración identitaria y, sobre todo, sentaron las bases para que los formandos tuvieran experiencias de subjetivación. También contribuyeron a generar algunos rasgos identitarios que hipotéticamente se consideran como posibles causas de que lo logrado en el curso no llegara a las aulas. Entre esos rasgos están dos cuya combinación puede atribuirse a que el dispositivo produjera efectos contrarios a los esperados. El primero es el apostolado: formarse como MAC significa para el profesor adquirir la calidad de depositario, difusor y protector de algo cuasi sagrado, la luz del PACAEP. El segundo es la militancia: el formando se asumió como miembro de un colectivo del que recibe protección y al que, en reciprocidad, sirve.

En el análisis sobre las tramas de los participantes en los Programas Rectores Estatales de Formación Continua en diferentes estados de la República Mexicana, Torres y Serrano (2007) muestran los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del Pronap ha dejado en los profesores, los colectivos y los responsables institucionales, además realizan algunos cuestionamientos sobre las características de la estructura del programa, los efectos en los agentes, la carrera magisterial y la estructura de la educación básica.

Castañeda (2003) realiza un estudio con el objetivo de indagar bajo qué lógicas están contruidos los dispositivos de formación que producen pocos efectos en el desarrollo profesional de los maestros y que no han contribuido significativamente a cambiar sus prácticas y a desarrollar en ellos la capacidad de aprender a fijarse objetivos, medios y recursos para desplegar una práctica docente de mayor calidad y para comprometerse con su formación de manera continua y autónoma tomando como referente el Pronap. La autora muestra, a través de los relatos de los profesores, experiencias escolares y *habitus* incorporados por los docentes en situaciones de formación que no favorecen la autonomía ni la autoconstrucción de los maestros, sino que contribuyen a desarrollar una identidad atribuida. Sin embargo, establece que es posible crear condiciones de posibilidad para que se produzcan experiencias de sí y nuevas formas de identidad en los maestros durante sus procesos de formación permanente.

Domínguez y Barrera (2009) describen el grado de satisfacción de los egresados de la Especialidad en Docencia de la Universidad de Yucatán y el grado de congruencia entre el programa y la práctica de los alumnos. Los autores mencionan que más del 75% de los graduados manifiesta estar satisfecho con la formación recibida; las debilidades respecto a la satisfacción están relacionadas con el salario y la posición jerárquica lograda, y el desempeño de los graduados es aceptable ya que lo planteado en el perfil de egreso de la especialización es congruente con la práctica docente de los mismos. Lira (2007) presenta los resultados de un estudio realizado con el objetivo de identificar el impacto de una maestría en educación, la cual pretende profesionalizar a maestros que se encuentran en servicio. La autora afirma que la mayoría de los saberes del posgrado son de carácter procedimental-pedagógico, centrados en los contenidos de los programas. En cuanto al plano discursivo, se aprecia un nivel reflexivo de los sujetos, dimensión que evidencia la existencia de saberes para la transformación de sus prácticas. Sin embargo, falta trabajar la investigación como herramienta para la intervención. Ramírez (2011) aporta información sobre las maestrías como forma de capacitación del personal docente y administrativo de centros educativos. Con el objetivo de identificar posibles beneficios de esta práctica de formación permanente, expone que las estrategias de enseñanza, la elaboración de objetivos, así como la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje son herramientas que las maestrías proporcionan a sus egresados, obteniendo diversos beneficios tanto en el aula como en la gestión escolar. Esto

permite un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de acceder a acreditaciones institucionales.

Vázquez, García y Oliver (2009) exponen los resultados de una investigación realizada con el objetivo de conocer el impacto del Programa de Formación Docente (PFD) de la UAM-Azcapotzalco en la capacitación y habilitación de la planta académica, así como en el uso de las tecnologías como herramienta de apoyo a las clases presenciales. Las autoras afirman que, en términos generales, el PFD ha contribuido al desarrollo de las aulas virtuales; sin embargo, todavía existe un largo camino por recorrer para tener mayor incidencia en el desarrollo de la educación virtual dentro de la Unidad. Guzmán y Sánchez (2006) describen los efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, mostrando entonces las consecuencias de la capacitación de los maestros que se refleja en las habilidades de los estudiantes. Los resultados demuestran diferencias significativas entre el grupo de estudiantes de profesores que recibieron capacitación y el grupo de estudiantes de profesores sin capacitación. Las observaciones de las prácticas docentes también dejan ver mejores estrategias en los maestros que habían tomado el programa de capacitación. Se concluye que la capacitación docente puede mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Arriaga (2002), a partir de la descripción de una serie de deficiencias en la formación de los directivos de las escuelas normales veracruzanas, propone una formación, misma que sigue y señala, posteriormente, que el curso logró el proceso de reflexión sobre la práctica directiva durante su duración, sin poder afirmar otros resultados.

Aspectos laborales al reintegrarse

En este apartado, se presentan dos estudios que tratan de la importancia de las condiciones institucionales para que sus profesores puedan poner en práctica los conocimientos y habilidades desarrollados en un ámbito de formación permanente. El primer estudio se enfoca en la educación básica, mientras que el segundo en el nivel superior. La investigación de Villalpando (2005) aporta conocimiento sobre la relación entre la formación de los posgrados y el desarrollo profesional de los docentes, comprendiendo en este término a los profesores, directores y supervisores escolares. La autora afirma que los posgrados no es-

tán logrando el objetivo de profesionalización docente porque los profesores no cuentan con las condiciones laborales para llevarlos a término y obtener beneficios reales en su formación. La investigación de Fresán, Lozada, Rivera y Salazar (2004) tiene como objetivo conocer la trayectoria y las condiciones de trabajo del personal académico que contó con una beca para la realización de estudios de posgrado, una vez que obtuvo el grado correspondiente y reingresó a la IES en la que trabajaba. Las autoras afirman que la insatisfacción por la trayectoria académica fue una de las principales razones señaladas por los profesores para tomar la decisión de estudiar un posgrado. Al reincorporarse al trabajo, prevalece una asignación de carga docente y administrativa muy alta, la infraestructura de la IES no es suficiente para sustentar el desarrollo de la investigación y la producción académica es incipiente, dado la reciente obtención del grado.

Enfoques teóricos

Los efectos de las prácticas de formación permanente son abordados, de manera explícita, desde los siguientes marcos conceptuales: Lira (2007) lo hace desde los conceptos de “saber en la profesión” y “saber para la transformación”, contruidos a partir de varios autores; Torres y Serrano (2007) lo hacen mediante el análisis de la dinámica grupal y la trama de relaciones que se dan en dichas prácticas; Castañeda (2003), al igual que Luna y Yurén (2003), lo hacen desde los cambios ocurridos en la identidad de los maestros. En los demás estudios, no se definen claramente desde qué enfoques se están revisando los efectos de las prácticas de formación. Sin embargo, los sujetos de estudio son los docentes en sus ámbitos de trabajo o sus estudiantes, lo cual permite vislumbrar la idea de que las prácticas de formación permanente deben ser evaluadas a través de los saberes adquiridos por los docentes y que las evidencias se deben buscar en la práctica de los docentes y en la formación de los estudiantes. De manera coherente, se señala la importancia del contexto institucional al que se reintegra cada docente porque es un elemento fundamental para hacer posible o limitar la aplicación de los saberes aprehendidos.

Metodologías de investigación

De los 13 estudios presentados en esta categoría, hay cuatro estudios de caso, tres basados en encuestas y con un análisis de corte estadístico, una investigación cuasi experimental, un estudio de tipo correlacional no experimental y una revisión documental que se complementa con la implementación de una propuesta de formación. En tres, no se brinda suficiente información sobre el método de investigación. Las técnicas para la obtención de información fueron las siguientes: en cinco investigaciones se usaron el cuestionario; en siete se usó la entrevista; en cuatro la observación; en tres investigaciones se usaron documentos; en una registros de interacción en el salón de clases y planeaciones, y en otra relatos escritos. En el estudio cuasi experimental se empleó una prueba estandarizada y en el estudio correlacional un instrumento elaborado para evaluar el conocimiento en matemáticas y español.

Detección de necesidades para la formación permanente

Esta categoría agrupa los trabajos que tienen como objeto de estudio la detección de necesidades para la formación permanente. Algunos critican la brecha existente entre los programas actuales de formación permanente y las necesidades reales de los docentes; otros dan cuenta de cómo han logrado detectar necesidades de formación en un grupo particular de docentes.

Los trabajos que conforman esta categorías son los siguientes: Huchim y Fernández (2009); Reyes (2004); Valdés (2009); Bayaona y Vizárraga (2008); Campos, Castillo y Lule (2011); Méndez (2011); Santibañez (2007); Martínez (2007); Tolentino (2009); Macías (2002); López y López (2007); Romero, Lagunes, Cano, Juárez y Campos (2007); Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarás (2008), y Villalpando (2005).

Experiencias de detección de necesidades para la formación

En este apartado, se encuentran los estudios que tienen como objetivo la identificación de necesidades formativas de docentes y, en un solo caso, de super-

visores. Todas las investigaciones, excepto la relacionada con los supervisores, se llevan a cabo en un centro educativo determinado, lo que denota la particularidad de las necesidades formativas de los docentes de cada institución. A continuación, se presentarán las investigaciones que se realizaron en centros universitarios, después aquéllas desarrolladas en centros medio-superiores y, por último, la de los supervisores.

La investigación de Reyes (2004) reporta las necesidades de formación de un grupo de profesores universitarios y señala un modo de abordar el problema de la formación permanente de los profesores. El objetivo de la misma fue identificar las necesidades de formación de los profesores de la UABC, en Mexicali, considerando el perfil ideal del docente universitario. Por lo tanto, se diseñó el perfil ideal del docente universitario y se indicaron los ejes que requieren mayor atención: las estrategias de motivación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las actividades de investigación e innovación, así como la definición de un marco teórico conceptual con una fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación. El estudio de Bayaona y Vizárraga (2008) aporta información sobre las necesidades de formación de los docentes ante un cambio curricular y del modelo educativo. El objetivo del mismo era conocer las necesidades de formación de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas frente al nuevo modelo educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango y el plan de estudios de dicha facultad. Con base en los resultados de la investigación, los aspectos que denotan necesidad de formación son los siguientes: didáctico-pedagógico; epistemológico (teorías del aprendizaje que subyacen en el nuevo modelo educativo); uso de las nuevas tecnologías; estrategias para la evaluación del aprendizaje y en el campo de la disciplina, aunque este último en menor medida. El estudio de Méndez (2011) tiene como objetivo detectar las necesidades de formación percibidas por el docente universitario que trabaja con futuros profesionales de la educación respecto a conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar una práctica docente que favorezca en los alumnos el modelo “aprender a aprender”. La autora afirma que los docentes manifestaron mayor necesidad de formación en el campo de las actitudes y valores (disposición al cambio, empatía, colaboración, entusiasmo, honestidad, respeto) que en el de conocimientos y habilidades.

Estos dos estudios buscan identificar las necesidades formativas de docentes, pero mientras el primero se centra en la descripción de dichas necesidades, el segundo da cuenta del instrumento a través del cual se logró identificarlas.

El objetivo del estudio de Valdés (2009) fue determinar las necesidades formativas de los profesores de bachillerato del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Laguna. De la investigación se desprende la necesidad de apuntalar la formación pedagógica y didáctica de los profesores, especialmente referida a la materia que se imparte. Por otro lado, también surge la necesidad de impulsar una estrategia colaborativa en la formación de los docentes. Huchim y Fernández (2009) presentan los resultados de una experiencia de detección de necesidades de formación y actualización del personal docente del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios Núm. 14 mediante la utilización de la norma ISO-10015. La aplicación de esta norma en educación tiene la finalidad de mejorar los procesos de formación y actualización del personal docente. Los autores afirman que ésta permite garantizar que una institución educativa defina y planee todas sus actividades, además de documentar la formación, verificar la competencia para un mejoramiento continuo, así como la supervisión permanente.

Por último, Campos, Castillo y Lule (2011) exponen los resultados de un estudio realizado con el objetivo de identificar las propuestas de los supervisores para su formación a partir de las necesidades detectadas. Los supervisores consideraron que los programas formativos deberían tener en cuenta los siguientes aspectos: el perfil profesional y el tiempo en la función; las particularidades de la modalidad de secundaria, las condiciones socioculturales de las zonas escolares, tiempos y espacios. Además, agregaron que los programas deberían ser evaluados para valorar su pertinencia y transferencia.

No correspondencia entre las necesidades de los docentes y su formación

En este apartado se ubican las investigaciones que expresan algunas necesidades de formación permanente de los docentes que no han sido atendidas. El artículo de Santibañez (2007), además de constituir una crítica a las prácticas de formación permanente —por lo cual se mencionó anteriormente bajo la primera categoría de este trabajo—, también se ubica en ésta dado que su crítica consiste en dar cuenta del desfase que existe entre las competencias deseadas para los maestros de secundaria y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas. Lo mismo sucede con la obra de Martínez (2007), donde la autora destaca la importancia del diseño con base en las necesidades

de los docentes para que impacten de manera positiva en sus prácticas. Romero, Lagunes, Cano, Juárez y Campos (2007), con el objetivo de describir sistemáticamente diversos aspectos de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo para maestros de educación primaria, formulan recomendaciones a los actores involucrados, entre ellos a las autoridades, a quienes aconsejan orientar la toma de decisiones referentes a la selección de los cursos estatales que se ofertan a directivos y docentes, con la consideración de realizar ajustes pertinentes a los mismos en función de los grupos a los que va dirigido. Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarás (2008), en su estudio sobre la pertinencia del Curso Estatal de Actualización (CEA) en matemáticas del Pronap en el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria, en Jalisco, evidencian que la única coincidencia entre la oferta y la demanda de formación continua reside en la acreditación escalafonaria cuando, en realidad, la justificación de dicha formación debería estar en el reconocimiento de las condiciones concretas de los docentes: antigüedad en el servicio, preparación, nivel de conocimientos, situación laboral y escalafonaria, dificultades pedagógicas y didácticas en el aula. Tolentino (2009) sistematiza los problemas de la actual oferta de actualización que identifican los expertos en educación con la finalidad de presentar alternativas. Como resultado, formula 10 sugerencias respecto a las condiciones, temas y metodología de los cursos de actualización para los maestros de educación básica. La obra de Macías (2002) plantea los retos de la formación para los docentes de educación superior en el contexto nacional. Se señala la importancia del papel del profesor en la sociedad actual y futura, por lo cual se destaca la necesidad de formar docentes que cumplan con el perfil de seres humanos libres, conscientes y críticos de su tiempo y de sus circunstancias. Aporta, de esta manera, información sobre las tendencias en la formación permanente de los docentes de educación superior en el contexto nacional.

En un nivel más amplio, el artículo de López y López (2007) describe los logros y los retos en Jalisco respecto a las investigaciones realizadas en el ámbito de la educación permanente de los maestros en educación básica. Se acuerda que las tareas pendientes son la elaboración de trabajos que profundicen en las aportaciones de las investigaciones comentadas en el trabajo y la organización de encuentros con los académicos, formadores e investigadores que los presenten. Además, mencionan que sería conveniente articular los esfuerzos indagatorios que se realizan en la formación inicial y nivelación, la actualización, la capacitación y los estudios de posgrado.

Enfoques teóricos

De los seis estudios que describen los procesos para la detección de necesidades de formación, solamente en uno se explicita la concepción de formación del autor. Méndez (2011) sustenta su postura teórica en Ferry, Honoré, Yurén, Beillerot y Vigotsky, considerándola “una dinámica de desarrollo personal, para adquirir o perfeccionar una forma de pensar, de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, posibilitado a partir de las mediaciones o dispositivos que uno mismo se procura o se provee, debido a lo cual adquiere valor y sentido para uno mismo, es decir, es un trabajo muy particular del interior del sujeto que se desarrolla durante toda su vida” (Méndez Zúñiga, 2011:5). Congruente con esta concepción que pone al sujeto como autor de su propia formación, los demás estudios presentan procesos de detección de necesidades donde se les da voz a los docentes para que sean ellos quienes mencionen qué necesitan con la finalidad de elaborar un plan de formación. Los estudios que mencionan la no correspondencia entre las necesidades de los docentes y la formación recibida confirman esta concepción, donde el sujeto en formación debe ser el punto de partida de toda actividad realizada en este ámbito para que sea exitosa. Villalpando (2005) sustenta su concepción de formación en Honoré y Ferry.

Metodologías de investigación

De los 13 estudios presentes en esta categoría, siete son estudios de caso, dos son revisiones documentales, dos son encuestas y otro es una reflexión teórica. Por último, hay un estudio donde no se especifica qué tipo de investigación es, mismo que se realiza con base en entrevistas a expertos como técnica de obtención de información. En siete investigaciones, se usaron el cuestionario para la obtención de datos. En cuatro, se usaron literatura especializada y documentos, oficiales y no. En tres, se usó la entrevista; en dos, grupos focales de discusión y en dos se realizaron observaciones. En una investigación, se emplearon los productos de aprendizaje de los docentes-formandos.

Subjetivización ¿de la formación o en la formación?

Esta categoría incluye los estudios que buscan mostrar las experiencias subjetivas del docente en cuanto sujeto de las prácticas de formación permanente. Los diferentes enfoques empleados para analizar la realidad subjetiva de la formación ponen énfasis en la vivencia de los docentes y en los significados que construyen a partir de ella. Permiten apreciar, entonces, el sentir de los docentes.

Los trabajos que conforman esta categoría son los siguientes: López, Rodríguez y Bonilla (2004); Castañeda (2009); Encinas (2005); Gutiérrez (2007); Toledano (2007); García (2007); Flores (2007); Ortega (2011); Flores (2011); Soberanes, Zúñiga y Barona (2011); Márquez (2011); García, Jiménez y Netzahuatl (2011).

Representaciones

Este enfoque estudia la posibilidad de transformación que tienen los cursos nacionales de actualización de los maestros sobre sus representaciones de la ciencia y su práctica docente. Es decir, si la experiencia que tienen los docentes en sus cursos de actualización es suficientemente significativa como para incidir en su manera de concebir la disciplina y de transformar su ser docente. Los resultados de la investigación realizada por López, Rodríguez y Bonilla (2004), desde este enfoque, establece que la acreditación de los CNA parece tener alguna influencia en el dominio conceptual, enfoque pedagógico, aplicación didáctica y evaluación del aprendizaje de los profesores de ciencias naturales estudiados. Dicha influencia se refleja mediante un discurso constructivista, con ciertas modificaciones en rasgos externos de conducta pero sin transformaciones más profundas en su práctica docente.

Significados construidos en torno a la formación

Este enfoque muestra las repercusiones que tienen las formas concretas de formación permanente en los docentes. Castañeda (2009), en su investigación sobre la realidad de la formación permanente de los docentes de educación básica, afirma que solamente los profesores que construyen una relación subjetiva y

reflexiva con los saberes se comprometen con su formación permanente. Los dispositivos de actualización destinados a docentes de educación básica no propician el desarrollo de esa relación porque son modelos cerrados que funcionan con principios prescriptivos y homogeneizadores.

Encinas (2005) aporta información sobre el significado de las políticas de formación permanente para sus destinatarios: los maestros. El objetivo del estudio expuesto en su ponencia era recuperar las experiencias que se viven en los contextos de actualización. El autor menciona que la actualización es considerada por los maestros como un elemento que resuelve algunas problemáticas de la enseñanza y ofrece además alternativas a sus intereses personales. En sintonía, Gutiérrez (2007) da a conocer el estudio realizado con el objetivo de analizar el significado que el profesorado y los actualizadores atribuyen a los espacios de actualización, capacitación y Carrera Magisterial. La autora afirma que los actores de la escuela secundaria dieron un sentido mercantil a los cursos y talleres de CM, en donde se ofrendan cursos talleres al cliente-docente que los realiza porque le da puntos, lo cual está muy lejos del ideal educativo que busca la redimensión de la tarea docente.

El estudio de Toledano (2007) tiene como objetivo identificar el posicionamiento de los sujetos sociales en relación con las políticas para la profesionalización de docentes en servicio de educación básica. El autor afirma que los sujetos sociales involucrados en el proceso de profesionalización docente son atravesados por una serie de tensiones entre lo global y lo local, lo colectivo y lo individual, que implica un juego constante de identificaciones profesionales. Los programas de CM y el de actualización permanente sustentan horizontes de plenitud, pero los sujetos sociales involucrados los fisuran, los recrean de manera constante con base en las concepciones, prácticas y condiciones históricas, sociales y políticas.

Por su parte, García (2007) señala que algunas creencias de los profesores dificultan el proceso de formación permanente: creen que tienen el control y el dominio sobre su salón de clases y las posibilidades para transformar y definir sus procesos de formación. Muchos maestros se creen “buenos maestros”, pero al observar su propia acción con videos o registros de observación perciben que los sucesos en el aula no son como ellos imaginaban, que sus relaciones están marcadas por vínculos que se establecen con ciertos alumnos, mientras otros son ignorados, y que existe, en efecto, una doble vía de comunicación entre lo verbal y lo pre-verbal. A la par, mantienen idealizaciones que les permiten creer que un

maestro tiene el poder para transformar vidas y para mejorar la realidad de sus alumnos, lo cual le implica ser un ejemplo casi perfecto de comportamiento.

Transferencias a las prácticas docentes

Este enfoque da cuenta de los procesos de cambio en la práctica docente de los maestros como consecuencia de la formación permanente. La formación es un proceso que genera transformaciones internas en las personas a través del proceso de transferencia, el cual se define como el conjunto de relaciones que hacen los profesores en el espacio y el tiempo de la formación, produciendo generalizaciones en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, reactualizándose en la práctica a través de las acciones. Los resultados de la investigación de Flores (2007) presentan los tipos de transferencias realizadas por los profesores durante y después del proceso de formación. Se lograron identificar seis clases de transferencias docentes: cognitivas, retrospectiva, verbal, inducida, visualizada, en la acción y una última que se subdivide en cuatro tipos. Todas se clasificaron conforme a dos criterios principales: su relación temporal y la resolución de la tensión entre la teoría y la práctica.

Prácticas discursivas

Este enfoque describe las prácticas discursivas de los docentes durante los procesos de formación permanente. Aquí se ubica el estudio de Ortega (2011), cuyo objetivo es establecer un perfil descriptivo de los dominios conceptuales emergentes en el discurso de los docentes de educación primaria en el proceso de actualización. Los dominios conceptuales refieren a dos grandes áreas: la enseñanza y el aprendizaje. Respecto a la enseñanza, recobran importancia dimensiones como la planeación, la intervención por proyectos y la evaluación; con relación al aprendizaje, se habla de éste en términos de competencias, destacando la importancia de la investigación.

Aspectos afectivos de la persona

Este enfoque resalta la importancia de lo que siente y quiere la persona con respecto a su proceso de formación. Al respecto, Soberanes, Zúñiga y Barona (2011), ya mencionados en la categoría uno, señalan la omisión de los aspectos motivacionales, actitudinales, de confianza y afectivos del maestro en la evaluación de programas de actualización docente cuando, en realidad, podrían ser considerados indicadores importantes de los procesos de formación que se están llevando a cabo. El estudio de Flores (2011) pretende identificar las características que tienen las actividades que favorecen la actualización y el crecimiento profesional de los maestros de educación básica. El autor sostiene que los programas de actualización son más relevantes para los maestros de educación básica si se les permite decidir en qué aspectos de su trabajo enfocarán sus esfuerzos y, asimismo, que establezcan sus propios estándares de desempeño (práctica) con el respaldo de un grupo de colegas, formado por libre asociación (comunidad). No parece influir, para la participación y para el cambio en la práctica, el reconocimiento de que los colegas con los que interactúa —que son pocos— tengan muchos conocimientos sobre el tema o les apasione la práctica que quieran mejorar (dominio). El autor aclara que estos diseños alternativos no deben sustituir a los programas tradicionales de capacitación.

Percepciones de los docentes acerca de la formación

Este enfoque muestra la apreciación de los sujetos con respecto a aspectos de los procesos de formación permanente. La ponencia de Márquez (2011) trata de la percepción de los docentes hacia los Exámenes Nacionales para la Actualización en Servicio (ENAMS), a su contribución en el desarrollo formativo y profesional. Según los docentes, el examen no permite mejorar el desarrollo de la práctica porque no hay relación entre su contenido y lo llevado a cabo en el salón. Sin embargo, se reconoce la influencia de los ENAMS dado que posibilita conocer las nuevas propuestas pedagógicas, los documentos que rigen la práctica y los adelantos tecnológicos que les pueden auxiliar.

El estudio de García, Jiménez y Netzahualcóyotl (2011) tiene como objetivo describir las percepciones que han construido los asesores técnico-pedagógicos en cuanto al papel que juegan como formadores de docentes dentro del Subsistema de Educación Básica. En el fondo de los discursos vertidos por los actores, se encuentra una imagen más bien romántica e ideológica del papel que juegan como agentes de la educación. En su percepción de agentes educativos, se visualizan como ejemplo a seguir, es decir, como depositarios de un saber que a lo largo de sus trayectorias socioprofesionales les da el derecho para participar de los procesos educativos y transmitir a los demás los métodos para orientar su quehacer en las aulas. En torno al papel que tienen que desempeñar como formadores de docentes, varían con base en los niveles educativos en los que participan. Sin embargo, hay coincidencia en cuanto a la naturaleza incierta de las funciones que realizan en la práctica. Por lo tanto, se trata de una figura frágil en cuanto a su posición dentro de la normatividad y a las tensiones generadas en el desempeño de su rol como formador de docentes. Por un lado, se le asignan funciones tanto pedagógicas como de gestión de gran envergadura; por otro, es una figura que ha interiorizado conocimientos y asumido roles a partir de sus experiencias en el terreno, sin tener la certeza de permanecer en el ejercicio de la función.

Enfoques teóricos

Los investigadores de los estudios que constituyen esta categoría abordan la formación permanente desde diferentes enfoques teóricos, no necesariamente relacionados con el ámbito de la formación. En tres estudios se explicita la postura de los autores. Castañeda (2009), en su amplio desarrollo sobre los aspectos que conforman la formación permanente expresa, citando a Dubar, que es “una especie de ‘laboratorio de transformación’ porque le permite al sujeto elaborar las viejas creencias, saberes e identificaciones y abrirse a nuevas experiencias” (Castañeda, 2009: 239), haciendo referencia a autores del ámbito de la formación como Honoré y Yurén, entre otros. García (2007) sustenta su postura teórica en Ferry mientras que Ortega Muñoz lo hace en Honoré y Ferry.

En sintonía con la postura de los investigadores mencionados, a través de una mirada de conjunto es posible rescatar un aspecto común para todos los estudios de esta categoría: todos emplean enfoques que miran a rescatar la expe-

riencia contada por los docentes respecto a la formación recibida: desde sus representaciones, a partir de los significados construidos, acerca de las transferencias a su práctica docente, desde los discursos elaborados, los aspectos afectivos involucrados y la percepción experimentada. Todos estos abordajes muestran el interés de los investigadores en develar las vivencias del sujeto en formación, lo cual permite inferir que es importante para ellos. De aquí que, como en las categorías anteriores, a pesar de no haber una postura explícita de formación en dichos estudios, se puede leer entre líneas la idea de que la experiencia del sujeto es fundamental en los procesos de formación.

Metodologías de investigación

De 12 estudios que pertenecen a esta categoría, siete son estudios de caso, dos son estudios etnográficos y otros dos son encuestas; también hay una revisión documental. En siete investigaciones, se usó la entrevista para la obtención de la información, en cinco el cuestionario y en cuatro la observación.

Alternativas de formación permanente

Por último, en esta categoría se recogen los trabajos que de alguna manera plantean caminos de formación permanente poco transitados, aunque no necesariamente desconocidos; algunos son propuestas teóricas y otros son experiencias que han resultado efectivas.

Los trabajos que conforman esta categoría son los siguientes: Díaz-Barri-ga (2002); Navia (2003); Rodríguez (2001); Messina (2008); Carranza (2007); Hurtado, Soria y Mendoza (2011); Rayas y Calderón (2009); Rayas (2011); Morales (2009); Encinas (2011); Gómez, Ávila y De León (2011); Rivero (2009); Huerta (2011).

Concepción de formación alternativa

En este apartado, se ubican cuatro estudios que aportan alguna reflexión sobre concepciones alternativas de formación permanente. Éstos coinciden, desde

planteamientos diferentes, en la concepción de una formación permanente distinta a la que está instaurada actualmente, siempre que el sujeto en formación se apodere de su lugar en este proceso y se relacione de otra manera con las realidades que lo conforman.

Díaz-Barriga (2002) enumera una serie de principios educativos en torno a los cuales se puede articular una propuesta de formación docente congruente con los enfoques constructivista y reflexivo. Estos principios corresponden con el modelo de formación trabajado exitosamente con profesores del área histórico-social en el nivel bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Navia (2003) trata la autoformación del maestro como una concepción alternativa de formación permanente. La autora reconoce que los programas de formación permanente que actualmente operan en la formación docente integran elementos que sugieren poner en práctica habilidades autoformativas, pero no han planteado una transformación sustancial del enfoque pedagógico tradicional, ni en el diseño de los dispositivos ni en la formación de los intervinientes, reproduciéndose por tanto en las nuevas propuestas, prácticas y representaciones muy ligadas a aquéllas que se desarrollan en modalidades pedagógicas heteroestructurantes.

En su ponencia, Rodríguez (2001) hace una reflexión sobre las implicaciones del aprendizaje a lo largo de la vida para la práctica de educadores y formadores. Sostiene que sólo quien decide vivir en permanente formación, asume los retos y compromisos que ello implica, reconociendo que en los diferentes espacios de la vida cotidiana existen oportunidades formativas. Además, afirma que no se requiere un certificado para reconocer lo aprendido, como tampoco hace falta el crear o inscribirse en espacios específicos para formarse (formales o no formales).

Por su parte, Messina (2008) sostiene que, a diferencia de la idea y las prácticas de formación predominantes en América Latina, donde todavía se remiten a un lugar fijo (un curso, un centro educativo) en el que se hace la formación y donde la subjetividad de los actores queda subordinada a la verdad institucional, es posible pensar la formación de otra manera, como un movimiento que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución como una totalidad y regresa al sujeto. De esta manera, la autora propone revalorizar la función de la experiencia dentro del marco de la educación a lo largo de toda la vida para repensar la formación como una “formación en movimiento”. Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autóno-

mos, una lectura reflexiva de la realidad, y una relación igualitaria entre sujetos que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados.

Formas alternativas

Aquí se ubican los estudios que reportan alguna experiencia de formación permanente alternativa. Carranza (2007) realiza una propuesta de actualización docente para profesores en ejercicio de escuelas técnicas en el Estado de México. La autora plantea como forma idónea de formación permanente el seminario, porque considera que es adecuado para la realidad de las escuelas mencionadas. Hurtado, Soria y Mendoza (2011) describen los procesos de autoformación de los maestros que surge en un seminario como experiencia de formación. El seminario se llamó “Análisis de la prácticas educativas”, del cual surgió la constitución de redes de colectivos y la narrativa pedagógica como herramienta de autoformación que permitió al educador, al descubrir su identidad, recuperar lo propio, es decir, construir conocimiento y hacerse capaz de tratar las problemáticas que encuentra.

Rayas y López (2009) aportan conocimiento sobre una modalidad posible de la formación permanente a través de los colectivos de los maestros. Los autores expresan que en el proceso de formación estudiado no existía interés de parte de los asesores por propiciar el trabajo colaborativo en los estudiantes. Sin embargo, los procesos de formación dieron lugar a que los profesores formaran colectivos por iniciativa propia. Así, los autores afirman que los colectivos de profesores tienen un sentido específico: el de colaboración como potenciación profesional. En una ponencia posterior, Rayas (2011) hace una diferencia entre la colegialidad artificial y la colegialidad auténtica, referida por los profesores. El primer caso se da en los centros de trabajo de los profesores, mientras que el segundo se desarrolla en la formación.

Morales (2009) reporta los resultados positivos de una experiencia de colaboración entre una psicóloga y una maestra en una escuela primaria. La relación de colaboración contribuyó tanto a la solución de problemas detectados en el aula como a la formación docente de la maestra, al lograr la adopción o adaptación de prácticas educativas. Encinas (2011) también relata las experiencias de los maestros que emprendieron acciones formativas de manera colaborativa en un contexto escolar. El autor expresa que los colectivos docentes pueden funcio-

nar como una alternativa de formación continua, aunque es necesario establecer políticas que organicen dicho trabajo. En sintonía con las ponencias anteriores, la de Gómez, Ávila y De León (2011) describe la conformación de una comunidad de aprendizaje en un jardín de niños, en la cual sus participantes aprenden al elegir, adaptar, implementar y reflexionar en torno a una innovación educativa. La comunidad de prácticas de las educadoras ya estaba conformada, dado que compartían saberes, rutinas, formas de trabajo y códigos de comunicación antes de la experiencia documentada. Sin embargo, la incorporación de las investigadoras generó que algunas rutinas se rompieran y surgiera una reflexión conjunta.

Rivero (2009) describe un estudio cuyo objetivo fue definir la estrategia más idónea para favorecer la labor asesora, optimizando el tiempo destinado a la misma y ofreciendo la oportunidad de capacitación docente como elemento fundamental en el tratamiento del nuevo plan y programas de reforma en primaria. La autora expresa que si bien el trabajo colegiado permitió que los maestros trabajaran colectivamente hacia una meta en común, siendo la estrategia más acorde a las necesidades actuales en las escuelas de pilotaje, existen aún áreas de oportunidad que deben ser fortalecidas, por ejemplo, el horario asignado a las reuniones, apegado a la normatividad, lo cual limita las jornadas completas para la capacitación y la apropiación de un nuevo paradigma docente, donde se pueda plantear el quehacer educativo como un asunto de todos.

Para cerrar, Huerta (2011), en su ponencia, afirma que cuando se logre incidir en la formación de colectivos docentes capaces de usar como herramienta de mejora la reflexión de su propia práctica, se avanzará en la consolidación de excelentes niveles de desempeño áulico.

Enfoques teóricos

Los enfoques y los aspectos señalados por los investigadores que plantean una concepción de formación alternativa son los siguientes: Díaz-Barriga (2002), desde una postura constructivista y crítico-reflexiva, señala que la formación del docente debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica; Navia (2003) plantea la autoformación como una modalidad obligada de la formación docente, sustentando su postura en Yurén y Carré; Rodríguez (2001) señala la decisión del sujeto a vivir en permanente formación como un aspecto imprescindible para que

ésta sea posible, mencionando como referentes teóricos a Ferry, Yurén, Messina y Honoré; Messina (2008) indica la experiencia del sujeto y el grupo a través del diálogo como elementos necesarios en un camino de formación.

Todos los estudios que reportan diferentes maneras de formación, proponen el colectivo como lugar para la formación de los docentes, lo cual implica la “reflexión sobre la propia práctica” y la “reflexión conjunta”, la “autoformación” y el “trabajo colegiado”. Estos aspectos son tratados desde diferentes ángulos y sustentados en diferentes autores: Carranza (2007) menciona a Freire; Rayas y López (2009) refieren a Ferry; Morales (2009) habla de los “constructos personales” desde la perspectiva de Kelly y del “trabajo colaborativo” sustentado en Johnson & Johnson; Encinas (2011), como Gómez, Ávila y De León (2011) emplean el enfoque de las “comunidades de práctica” desde la perspectiva de Wenger; Rivero (2009) trata el “trabajo colegiado” sustentado en Fierro.

Metodologías de investigación

Los cuatro estudios correspondientes al primer apartado de esta categoría, concepciones alternativas de formación permanente, son reflexiones teóricas que se sustentan en experiencias empíricas, documentos oficiales y en literatura relacionada con formación. Respecto a las investigaciones ubicadas en el apartado donde se reportan experiencias de formación alternativas (que son nueve), hay tres etnografías, tres reflexiones teóricas, dos estudios de caso y una investigación-acción. Las técnicas para la obtención de la información son las siguientes: la entrevista, usada en seis estudios; la observación, usada en cuatro estudios; consulta de documentos, usada en dos estudios; el diario de campo, usado en un estudio; audiograbaciones, videograbaciones, bitácora y lista de chequeo, diarios de trabajo de las educadoras y de las investigadoras, y las producciones de los niños, usados en un estudio.

Balance

Desde una mirada de conjunto, se puede afirmar que, en gran medida, la atención sobre la formación permanente en estos 10 años gira en torno a las prácticas de formación que surgen a raíz de las políticas educativas, aunque no

exclusivamente. En este sentido, parece que las circunstancias han estimulado a reflexionar sobre la formación permanente y que, de manera consecuente, se escribiera al respecto. Esto es importante de señalar porque puede explicar las características de las investigaciones ubicadas en este campo: hay un mayor interés en dar cuenta de las prácticas que en teorizar sobre el objeto de estudio, quiénes escriben y en qué lugares se socializan los estudios, quiénes son los sujetos de estudio.

Como se puede apreciar a través de las categorías que articulan este trabajo, las investigaciones realizadas durante este tiempo se ocupan de muchas facetas de las prácticas formativas. La primera categoría agrupa los estudios que, de manera general o enfocada en algún aspecto particular, analizan o critican las formas concretas que adoptan dichas prácticas. La segunda categoría da seguimiento al momento posterior a una práctica determinada de formación, atendiendo al desempeño del sujeto en formación una vez que se reintegra al ámbito de trabajo y a la incidencia de las condiciones institucionales. La tercera categoría, como respuesta a una baja correspondencia entre las prácticas de formación y las necesidades de los docentes, señala la importancia del momento previo a la práctica formativa (la planificación), donde deberían considerarse las necesidades de formación de los destinatarios. La cuarta categoría da cuenta de la vivencia que han tenido los sujetos en formación acerca de las prácticas llevadas a cabo. Por último, la quinta categoría señala caminos posibles a seguir en el ámbito de la formación permanente.

Por otro lado, la mayoría de los autores son docentes que han experimentado las prácticas de formación personalmente. Los académicos investigadores que han escrito en este ámbito constituyen una minoría respecto a la totalidad de las publicaciones. Los lugares donde se han socializado los resultados de investigación son, además de los clásicos (revistas de educación y libros), las ponencias que se presentaron en los congresos organizados por el COMIE.

Otro aspecto a destacar es el sujeto de estudio. La información proviene, en la mayoría de los casos, de la voz de los docentes a través de estudios de campo, ya sea de corte cualitativo o cuantitativo a través de instrumentos estructurados como la encuesta, o de instrumentos más abiertos como la entrevista o los *focus-group* (en menor medida).

Por lo tanto, el aporte de estos estudios fue mostrar qué se está haciendo en este ámbito, señalar qué no está funcionando y qué caminos serían los más

convenientes transitar en el futuro desde la perspectiva de los docentes y a través de la información que ellos ofrecen como sujetos en formación.

¿Cuáles son las ausencias en este ámbito? Las publicaciones se centran en la formación permanente de los profesionales de la educación, es decir, los docentes. No existe un seguimiento a lo que en otros países, como Francia o España, se denomina “desarrollo profesional”, es decir, las prácticas y las condiciones en que profesionales de distintos ámbitos se forman a lo largo de la vida. Sin embargo, quienes cuentan con el bagaje teórico para afrontar estos temas son justamente los profesionales de la educación.

En cuanto al debate intrínseco a las investigaciones reportadas, la discusión está enfocada en los tipos de prácticas que se llevan a cabo o a las estrategias presentes en las políticas educativas para enfrentar la problemática de la formación de los docentes. Los estudios dan la idea de que las estrategias y las prácticas formativas no son efectivas porque no corresponden con las necesidades de los docentes. Además, las prácticas empleadas no privilegian el papel activo que debería tener el docente en las mismas ni consideran los contextos particulares en que los docentes desarrollan su práctica educativa, además, tampoco aprovechan las posibilidades de la formación entre pares, etc. Existe un reclamo por una formación alternativa que trate al docente como un adulto que puede hacerse cargo de su formación por medio de condiciones adecuadas para que esto funcione.

En realidad, detrás de este debate hay una discusión sobre la concepción de formación que subyace en las estrategias y prácticas concretas. Sin embargo, la polémica está instaurada en el nivel de la práctica. Sólo a través de una lectura de conjunto es posible darse cuenta que la discusión se repite y el problema de fondo no se atiende explícitamente, salvo en pocos estudios. En el Estado del Conocimiento anterior, Ducoing (2005) ya había mencionado la necesidad de profundizar en la noción de formación permanente, empleado por muchos actores de la educación pero poco reflexionada. Como resultado de este análisis, se puede decir que no se ha avanzado en este ámbito y que, por lo tanto, constituye una tarea pendiente para el futuro. En una revisión de los referentes teóricos que los autores señalan en la bibliografía —muchos de los cuales no son incluidos en el texto— se reconocen autores extranjeros, entre quienes destacan Honoré, Ferry e Imbernón. En el ámbito nacional, es importante la referencia que se hace a Ducoing y Yurén. Una conceptualización profunda sobre “formación

permanente” puede dar un marco a los problemas de este campo, atendiendo a la formación de los docentes y de otros profesionales. Es conveniente considerar para esta tarea, además de los teóricos de la formación, la postura de los organismos internacionales, entre los cuales se debe señalar a la UNESCO, dada su larga trayectoria en este ámbito.

El total de insumos analizados en este campo suman 62, de los cuales siete son libros; 19 artículos (de revistas y libros); cuatro son tesis de maestría y doctorado, y 32 ponencias.

Bibliografía

- Arnaut, Alberto (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México: SEP (Cuaderno de Discusión 17).
- Arriaga, Aurora (2002). “La formación de cuadros directivos en las escuelas normales de Veracruz. Un ejercicio de aproximación a través de una propuesta pedagógica”, Tesis de maestría, Puebla: Universidad Iberoamericana-Puebla.
- Bayaona Santillán, Mireya y Juan Vizárraga Nájera (2008). “Necesidades de formación docente ante la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango: el caso de la Facultad de Derecho”, en *Investigación educativa*, núm. 9, Durango: UPD, pp. 46-55.
- Block, David Antonio Moscoso; Margarita Ramírez y Diana Solares (2007). “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 33, vol. XII, México: COMIE, pp. 731-726.
- Campos Zapata, Guadalupe; Reynaldo Castillo Aguilar y María de Lourdes Lule González (2011). “Las propuestas de los supervisores de educación secundaria para mejorar su formación. El caso de Veracruz”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Carranza Caballero, Araceli (2007). Propuesta teórico-alternativa de actualización docente para profesores en ejercicio de escuela secundaria técnica en el Estado de México, Tesis de maestría, México: UNAM.
- Castañeda Salgado, Adelina (2003). “Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente”, en Yurén Camarena, Teresa; Cecilia Navia Antezama y Cony Saenger Pedrero (coord.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Estado de México: Promares, pp. 94-115 (Educación Superior en América Latina).

- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2002). “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el Bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, 97-98, vol. XXIV, México: IISUE-UNAM, pp. 6-25.
- Domínguez Castillo, Rodrigo Arturo y María Elena Barrera Bustillos (2009). “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Ducoing Watty, Patricia y Monique Landesman Segal (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (2005). “En torno a las nociones de formación”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: COMIE-IPN, pp. 73-170 (La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Ducoing Watty, Patricia (2007). “Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Encinas Muñoz, Abel (2005). “Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la actualización permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicios (Pronap)”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso COMIE*, Hermosillo: USON-COMIE.
- Encinas Muñoz, Abel (2011). “El colectivo docente, una comunidad de práctica situada y negociada”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México, UANL-COMIE.
- Espinosa Chávez, Felipe (2011). “Organización de los procesos emergentes para la actualización docente en el marco de dos reformas curriculares”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Espinosa Tavera, Epifanio (2005). “Formación de profesores en educación superior”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: COMIE-IPN, pp. 271-326 (La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Flores, Fernando; Alejandra García; Clara Alvarado; María del Carmen Sánchez Mora, Plinio Sosa y Bárbara Reachy. “Análisis de los materiales instruccionales de Ciencias Naturales. Sus implicaciones en los cursos nacionales de actualización”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 20, vol. 9 (2004), México, COMIE, pp. 199-228.
- Flores Kastanis, Eduardo (2011). “Actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica: un estudio de caso múltiple”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.

- Flores Talavera, María del Carmen (2007). “Transferencias de conocimiento en docentes de posgrado”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Fresán, Magdalena; Claudia Lozada; Lourdes Rivera y Vicente Salazar (2004). *Estudio de graduados del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera)*, México: ANUIES (Documentos).
- García Herrera Rosa; Daniel Jiménez Estrada y Miguel Netzahualcóyotl Netzahuatl (2011). “Percepciones y representaciones del asesor técnico/pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- García Vázquez, María de Lourdes (2007). “Algunas creencias que dificultan el proceso de formación permanente”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Gómez Galindo, Alma Adriana; Mariana Ávila Montero y Rosa Idalia De León Sánchez (2011). “Enriquecimiento de las prácticas docentes en el área de conocimiento del medio en Jardín de Niños mediante la conformación de comunidades de aprendizaje”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2007). “Carrera magisterial y procesos de actualización y capacitación docente: encuentro con dos voces”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Guzmán Silva, Susana y Pedro Sánchez Escobedo (2006). “Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 8, Ensenada: UABC, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html> [consulta: 02 de agosto de 2012].
- Huchim Aguilar, Donald y Jorge Alejandro Fernández Pérez (2009). “Mejoramiento de la calidad docente, utilización de la norma ISO-10015 en el CETIS 104”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 1, vol. 9, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713054007> [consulta: 14 de enero de 2010], pp. 1-26.
- Huerta Pérez, Patricia (2011). “La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Hurtado Chagoya, Juan; Martha Lilia Soria Rizo y Jesús Michel Mendoza (2011). “Las redes de colectivos y la narrativa pedagógica como elementos para la formación

- continua y la transformación de la práctica educativa”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Inclán Espinosa, Catalina y Laura Mercado Marín (2005). “Formación y procesos institucionales (normales y UPN)”, en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II, México: COMIE-IPN, pp.327-368 (La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Latapí Sarre, Pablo (2004). “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 6, Ensenada: UABC, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html> [consulta: 16 de febrero de 2010], pp. 1-17.
- Lira López, Liliana (2007). “El impacto de la formación profesionalizante en una maestría en educación”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- López Angulo, María Lorena y María Mercedes López García (2007). “Formación inicial y continua de los educadores”, en *Educación*, Guadalajara: SEJ, pp. 36-51.
- López y Mota, Ángel D.; Diana Patricia Rodríguez Pineda y María Xóchitl Bonilla Pedroza (2004). “¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 22, vol. 9, México: COMIE, pp. 699-719.
- Luna Chrzanowski, Katya y Teresa Yurén Camarena (2003). “La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia”, en Yurén Camarena, Teresa; Cecilia Navia Antezama y Cony Saenger Pedrero (coord.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Estado de México: Promares, pp. 139-159 (Educación Superior en América Latina).
- Macías Narro, Alfredo (2002). “La formación docente en la sociedad del nuevo siglo”, en Piñera Ramírez, David (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo III, México: SEP-UABC-ANUIES, pp. 684-696.
- Márquez Baquera, María Soledad (2011). “Los exámenes nacionales de actualización para maestros en servicio: estrategia formativa y de desarrollo profesional de la práctica docente”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Martínez Camacho, Margarita (2007). *Los cursos de actualización de los profesores y su impacto en las prácticas docentes del nivel de secundaria*, Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Martínez Escárcega, Rigoberto y Sandra Vega Villareal (2007). “Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la Educación Primaria”, en *Revista Latinoa-*

- americana de Estudios Educativos*, núm. 1-2, vol. 37, México: Centro de Estudios Educativos A.C., pp. 91-114.
- Méndez Zúñiga, Alejandra (2011). “Necesidades formativas de docentes universitarios en un modelo educativo de aprender a aprender. Caso: formación de profesionales de la educación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Messina Raimondi, Graciela (2008). “Formación docente: del control al saber pedagógico”, en *Docencia*, núm. 34, Chile: Colegio de Profesores de Chile A.G., pp. 78-86.
- Morales Garduño, Cecilia (2009). “Un modelo de colaboración entre psicóloga y maestra como estrategia de formación profesional”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Navia Antezana, Cecilia (2003). “Los maestros y la autoformación”, en *Entre Maestros*, núm. 7, vol. 2, México: UPN, pp. 124-133.
- Ortega Muñoz, Flavio (2011). “El discurso emergente en los docentes de educación primaria en el proceso de actualización: un perfil descriptivo a partir de lo observado en el diplomado sobre la Reforma Integral de la Educación Básica”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Ramírez Mendoza, María Guadalupe (2007). “La formación permanente de docentes en México. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio”, Tesis de doctorado, México: Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM.
- Ramírez Pérez, Sergio Edilberto (2011). “Perspectiva de los beneficios de la capacitación al personal docente y administrativo a través de estudios de maestría en el área educativa en una institución de educación superior”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Rayas Prince, Jessica Gloria (2011). “La colegialidad en los procesos de formación permanente de los profesores de educación primaria”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Rayas Prince, Jessica Gloria y Jaime Calderón López Velarde (2009). “La formación permanente en los colectivos de profesores”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Reyes Pérez, María Isabel (2004). *Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades*, Mexicali: UABC-Miguel Ángel Porrúa (Problemas educativos de México).
- Rivero Turriza, Norma Guadalupe (2009). “El trabajo colegiado: una estrategia de capacitación y actualización docente”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.

- Rodríguez Moncada, Ernesto (2001). “La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Romero Salcedo, Martha Griselda; María Cristina Lagunes Reyes; Amanda Cano Ruiz; Alma Gisela Juárez y Eloína Campos Jiménez (2007). “Aproximación al desarrollo de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, Xalapa: UV, en línea: http://www.uv.mx/7cpue/num5/practica/romero_trabajo_colaborativo.html[consulta: 15 de febrero de 2010], pp. 1-37.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: CEE-Fundación para la Cultura del Maestro-SNTE.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2009). “Los cursos nacionales de actualización en Tlaxcala. Un modelo excluyente: 1997-2007”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2006). “Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3-4, vol. xxxvi, México, Centro de Estudios Educativos A.C., pp. 293-315.
- Sánchez Ramírez, María Abigail; María Concepción Barrón Tirado y María Elena Lozano Tovar (2007). “Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006)”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Santibañez, Lucrecia (2007). “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 32, vol. 12, México: COMIE, pp. 305-335.
- Soberanes Céspedes, Yanet; Ofmara Zúñiga Hernández y César Barona Ríos (2011). “Análisis de la formación en situación de maestros de escuelas primarias: el caso del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en Morelos”, en *Memoria electrónica del XI Congreso COMIE*, México: UANL-COMIE.
- Toledano Pérez, Manuel (2007). “Una mirada discursiva en el análisis de políticas educativas para la profesionalización docente”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Tolentino García, Javier (2009). “Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.

- Torres Hernández, Rosa María y José Antonio Serrano Castañeda (2007). “Políticas y prácticas de formación de maestros en los colectivos docentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 33, vol. 12, México: COMIE, pp. 513-537.
- Valdés Perezgasga, Uriel (2009). “Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Vázquez Morillas Alethia; Nahieli García González y Lorena Oliver Villalobos (2009). “Formación y actualización docente en espacios virtuales en la UAM-Azcapotzalco”, en *Memoria electrónica del X Congreso COMIE*, Veracruz: UV-COMIE-SEV.
- Villalpando Aguilar, Mayela Eugenia (2005). “La formación en posgrado y la profesionalidad docente. ¿Qué queda de la escuela después de la escuela?”, Tesis de doctorado, Zapopan: Universidad La Salle Guadalajara.
- Villalpando Aguilar, Mayela Eugenia; Ramón Escobar Tabera-Carrillo; María Guadalupe León Castañeda; Rosalinda Rascón Valles; Carlos Suazo Soberanís y Pedro Elizarrarás Quiroz (2008). *El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica*, Guadalajara: SEJ-Conacyt (Textos educar).
- Villareal Veloz, Javier (2007). “Emisiones discursivas y ejercicio del poder en la actualización docente”, en *Memoria electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Delors, Jacques (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Francia: UNESCO.
- Faure, Edgar (1972). *Apprendre à être*, Paris: Fayard-UNESCO.
- Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza-UNESCO.
- Sabán Vera, Carmen (2009). “Educación permanente’ y ‘aprendizaje permanente’: dos modelos teórico-aplicativos diferentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52, España: OEI, en línea: <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm> [consulta: 20 de diciembre de 2009], pp. 203-230.

CAPÍTULO 14

FORMACIÓN EN DISCIPLINAS

Zaira Navarrete Cazales*

Introducción

Es común que al hacer referencia a la palabra *disciplina*, generalmente se relacione con la disciplina militar, eclesiástica, escolar o moral y, en menor medida, con la disciplina académica. Puede considerarse que el término disciplina tiene un significante flotante que adquiere distintos significados en diversos contextos discursivos (militar, eclesiástico, escolar, moral o académico) y, por lo tanto, vehicula distintas prácticas y persigue fines diferenciados; además, es asumido y ejercido por distintos sujetos (militares, clérigos, profesores, alumnos, académicos o científicos) en un determinado *campo* social. En este sentido, nos interesa, en primer lugar, desagregar teóricamente la procedencia y resignificaciones del término disciplina para después vincularlo con el campo temático *formación en disciplinas* y, de esta manera, dar cuenta de la producción (estudios, artículos, ponencias, investigaciones, etc.) que, sobre este tópico, se ha generado en México,

* Programa de doctorado en Ciencias DIE-Cinvestav IPN.

Agradezco la comprometida colaboración de la maestra Tatiana Abaunza y del profesor José Miguel Sánchez Alemán, quienes apoyaron en la búsqueda, localización, digitalización y selección de los materiales reportados en este documento, así como en su posterior organización en diversas bases de datos; también participaron en la elaboración de fichas para el registro de los textos en el “Sistema Web de Gestión de Información” del COMIE y en la elaboración de resúmenes para este trabajo.

de 2002 a 2011 en el marco de la investigación nacional sobre los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hemos organizado este capítulo en tres secciones: 1) inscripciones discursivas de un término: disciplina, en el que analizamos la procedencia etimológica del término disciplina y tratamos de contextualizar e historizar sus diversos usos y significaciones (disciplina militar, eclesiástica, moral, escolar). Aquí nos detendremos en las “implicaciones” que el concepto disciplina académica conlleva: delimitación epistémica-territorial, préstamos o eclecticismos disciplinarios, vigilancia ontoepistémica; 2) fronteras y territorio entre disciplina y profesión, si bien en la sección anterior se atiende el problema de las disciplinas como campo de conocimiento —límites disciplinarios, porosidad de las fronteras, eclecticismos—, en ésta se aborda el estudio de la disciplina desde el terreno de la práctica “educativa”, en tanto práctica social, en la que suele asociarse, confundirse y, a veces, parece sinónimo de profesión; en este sentido, señalamos algunos matices diferenciales entre disciplina y profesión; 3) investigaciones sobre formación en disciplinas en las ciencias, aquí damos cuenta de las investigaciones producidas y localizadas por nuestro equipo de trabajo durante la década 2002-2011 sobre el tópico formación en disciplinas en dos subsecciones: *a*) disciplinas en las ciencias naturales, y *b*) disciplinas en las ciencias sociohumanísticas y de la educación; 4) balance, donde continuamos y cerramos nuestra reflexión sobre la formación en disciplinas, señalando que las disciplinas no son estáticas, que las comunidades académicas de las que emergen y a las que pertenecen se modifican con nuevos conocimientos que se producen y la enriquecen como tal o cual disciplina.

Inscripciones discursivas de un término: disciplina

Intentaremos desagregar el término disciplina para dar cuenta de su procedencia, resignificación(es) conceptual(es) e inscripción en el ámbito educativo-académico. Se ha argumentado (Navarrete, 2011) que un término puede ser estudiado desde un horizonte ontológico, lo cual implica dar cuenta de la forma y categorización de la existencia —plano filosófico— del término en cuestión y de su conceptualización —plano sociológico—. El término disciplina deriva del latín *disciplina*, y éste del griego *discipulus*. Para Hoskin (2001), en latín disciplina tiene la misma doble acepción que mantiene en la actualidad, aludiendo tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los problemas

del poder tradicional que puede implicar una relación de autoridad-subordinación, en la que una persona dirige y ordena, y otra se somete y obedece (*disciplina militaris*), o como una relación de poder-saber foucaultiano.¹ Por su parte, los antiguos griegos la entendían como el orden necesario para poder aprender.

Etimológicamente, el término disciplina es una forma abreviada de *disciplina* que se relaciona con la consecución del “aprendizaje” (*disci*) del niño (*puer/puella*, representado por el morfema *pu-* de *pulina*). En cuanto a sus principios epistemológicos, el término tiene una denotación educativa, incluso manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber porque se refiere *ab initio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control, cuyo máximo exponente era la *disciplina militaris*, así, no deja de estar relacionada con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción (cf. Hoskin, 2001).

En este tenor de la disciplina *militaris*, Weber (1964) define la disciplina como la obediencia que se debe a las órdenes de la autoridad superior en el ejército. En este caso, la noción de disciplina significa sumisión a otro, a una apropiación de un sentido particular de la tarea que implica un compromiso con ella, al cual debe sujetarse la voluntad. Así, la obediencia es esencial en la práctica de la milicia para que esa práctica sea eficaz. En ese caso, la obediencia es una virtud asociada a la profesión. Cabe añadir que también se asocia la disciplina con la obediencia en el contexto de otro tipo de asociación, que ha tenido un significado histórico fundamental: el clero. En esa tesitura, la obediencia al superior y a la norma es un principio tanto en la comunidad religiosa como en el ejército (Hernández y López, 2002). La noción de disciplina se asocia también al rigor metodológico o epistemológico que exige el compromiso con la voluntad de saber.

En el terreno de la práctica educativa, disciplina se utilizaba para designar al utensilio pedagógico utilizado como instrumento de castigo, correctivo; dicho instrumento estaba hecho ordinariamente de cáñamo o sogá rústica, con varios ramales o hebras, cuyos extremos o canelones eran más gruesos y servía para azotar a los pupilos, estudiantes y novicios. Disciplinar significaba dar disciplinazos por castigo, casi siempre en público. En esta tesitura, de la disciplina como poder-saber, Moore (2010) analiza el concepto desde la filosofía de la

¹ Foucault entiende la disciplina como una forma de adscripción política que se proyecta en el nivel social, en la cual redefine el papel del Estado y su correspondencia con los ciudadanos, donde están implícitas las relaciones de poder. El poder, por otro lado, implica y produce indiscutiblemente un campo de saber (cf. Foucault, 1991; 1993).

educación y nos dice que un maestro competente es aquél capaz de mantener la disciplina. Mantener la disciplina es imponer cierto grado de orden y esto implica un cierto grado de restricción.² El término disciplina no solamente es utilizado en la escuela como sinónimo de castigo, sino también de rigor metodológico, académico y científico.

En el ámbito de las universidades, se habla también de disciplinas académicas; por ejemplo, en el Medioevo las cuatro disciplinas tradicionales eran teología, medicina, jurisprudencia y arte; posteriormente, en los siglos XIX y XX se crearon “nuevas” universidades y, con ellas, nuevas carreras profesionales y nuevos campos de saber, emergieron así nuevas disciplinas y, con ello, la polémica acerca de lo que sí se puede considerar como una disciplina y lo que no (*Cf.* Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002; Heilbron, 2004; Boutier, Passeron y Revel, 2006; Barbou des Places, 2011).

Diversos autores han reflexionado sobre este asunto. Becher (2001) menciona que el concepto “disciplina académica” no es sencillo dado que, como sucede con muchos conceptos, existe cierta incertidumbre con respecto a su aplicación. Una de las dudas sería si la estadística está en la actualidad lo suficientemente separada de su disciplina madre, la matemática, como para constituirse en otra disciplina por sí sola. La respuesta dependerá de hasta qué punto las instituciones académicas principales reconozcan la separación en su estructura organizativa (es decir, si cuentan entre sus departamentos más sólidos con uno de estadística) y también de hasta qué punto haya aparecido una comunidad internacional independiente, con sus propias asociaciones profesionales y publicaciones especializadas.³

² Materias como matemáticas y ciencia se denominan “disciplinas”, por lo menos parcialmente, porque para estudiarlas uno no es tan libre como pudiera desearlo, pues requieren la sumisión a limitaciones lógicas y empíricas. De manera similar, un estado de disciplina implica que la conducta está sujeta a limitaciones, reglas y orden (Moore, 2010).

³ En algunos ejemplos típicos de discusión, ciertas instituciones pueden haber establecido departamentos en un campo en particular para encontrarse luego con que la validez intelectual de esos departamentos es objetada por la opinión académica dominante. Es decir que las disciplinas se identifican, en parte, por la existencia de los departamentos pertinentes, pero eso no implica que cada uno de ellos represente una disciplina. La difusión internacional es un criterio importante, pero también son importantes las nociones generales, aunque no definidas con precisión de credibilidad académica, de solidez intelectual y de pertenencia de contenidos. Sin embargo, a pesar de estas evidentes complicaciones, las personas con algún interés y compromiso en cuestiones académicas, al aparecer, no tienen mucha dificultad para comprender qué es una disciplina o para discutir con seguridad sobre casos límite o dudosos (Becher, 2001: 37).

En el ejemplo anterior se muestra, entre otras cosas, el problema de la “porosidad” de las fronteras disciplinarias, de la hibridación conceptual, de los contactos epistémicos, de la interdisciplinariedad, de los eclecticismos a los que nos adherimos y por lo que rechazamos la pretendida idea de “una teoría pura”, pues esto es imposible, ya que toda teoría está contaminada por otros saberes, por producciones de otros campos —disciplinarios—, distintos desde el que se analiza la naturaleza o la sociedad. Teóricos como Bachelard (1974) ya planteaban la imposibilidad de los límites absolutos entre las ciencias. Adorno (1973) afirma que “la totalidad es la no verdad”, porque la totalidad es inabarcable, menos aún por una sola ciencia.⁴ La “frontera cerrada” delimita el conocimiento, lo clausura y no permite la producción.

Por otra parte, la interdisciplinariedad apunta a un conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas para que sus actividades no se produzcan de manera aislada, dispersa ni fraccionada. La interdisciplinariedad se realiza bajo la integración de diversas disciplinas con el objetivo de presentar alternativas de solución a un problema (Tamayo, 2004). Así se producen campos híbridos como resultado de la recuperación de zonas marginales de dos o varias disciplinas (Doghan y Pahre, 1993). En la hibridez o “integración” de teorías debe estar siempre presente la vigilancia epistemológica que, en palabras de Bachelard (1974), implica más que reflexionar sobre la excelencia del conocimiento científico, atender las circunstancias desde las que se produce tal conocimiento y los obstáculos que entorpecen su despliegue. La concepción de fractura, corte o ruptura epistemológica (*une coupure épistémologique*), introducida por Bachelard, niega el concepto de continuidad racional del conocimiento. Esta postura rechaza la idea de un sujeto de conocimiento neutro e incontaminado por los entes y sus relaciones. Así como no hay fronteras indubitables entre conocimiento y vida, la propuesta es aceptar que no hay conocimiento que logre concretarse sin involucrarse en limitaciones, intereses y supuestos existenciales (Díaz, 2005). Habrá que ser vigilantes epistémicos, pero también ontológicos.

La vigilancia ontoepistémica supone un cuidado de los elementos teóricos, metodológicos o disciplinarios que aspiremos a hacer compatibles para la construcción de una disciplina —teoría o metodología—. Este cuidado posibilita no

⁴ Actualmente, todavía podemos encontrar a quienes abogan a favor de la idea de pureza teórica; por ejemplo, nos dice Díaz-Barriga que Galán Girán define una disciplina como “equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio, que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adopta diferentes niveles de estructuración” (Díaz-Barriga, F., 1993).

caer en la tentación de elaborar teorías sincréticas, sino eclécticas (Navarrete, 2009). En esta tesitura, posicionarse desde los márgenes de criterios de verdad absoluta deja de ser visto como algo maligno y se empieza a reconocer la interdisciplinariedad, la hibridez y el eclecticismo del conocimiento. Sólo desde este lugar de la vigilancia ontoepistémica de los principios de las teorías de las que se hacen uso es como podemos avanzar en la producción de la investigación social y de la sociedad, así como en el reconocimiento de que todas las teorías, disciplinas, métodos y perspectivas, por más novedosas que se quieran mostrar son, desde su constitución, interdisciplinarias, hibridizadas o eclecticizadas, pero nunca teorías puras ni definitivas, sino cambiantes, con fijaciones temporales o relativas, es decir, contexto-dependientes. De acuerdo con Olvera (2007), “se reactiva el uso” de los conceptos, de las metodologías, de las perspectivas y de las teorías.

Es un gran avance para las ciencias sociales reconocerse explícitamente eclécticas. En este sentido, avanzamos también en el reconocimiento de la impureza de las identidades sociales que muchas veces no queremos reconocer para no ser catalogados de relativistas o para que la vieja escuela del positivismo y los viejos ideales y defensores de las “teorías totalmente nuevas y puras” no nos rechacen. Por el contrario, sugerimos pensar desde la constitución y el reconocimiento de los aportes de otras teorías, de otras disciplinas, de otras ciencias o de lo que Merton (1980) llama eclecticismo disciplinario, donde se da la mutación de herramientas conceptuales.

El eclecticismo disciplinario, teórico o metodológico no sólo hace posible el reconocimiento de lo ya producido por otras ciencias, sino también sugiere la producción y no la acumulación o la repetición. Reiteramos, no hay teorías puras, las teorías se constituyen, se gestan con otros elementos, contenidos y conocimientos ya existentes; por ello, se cierra la posibilidad de una teoría pura, dado que cada una hace una articulación particular con otras disciplinas, otros saberes y otros conocimientos; en este sentido, todo constructo es ecléctico, híbrido. El eclecticismo disciplinario no es un peligro, el peligro está en hacer un eclecticismo salvaje sin una vigilancia epistemológica.

En este apartado, analizamos la procedencia etimológica del término disciplina; además, se contextualizó y se historizaron los diversos usos y significaciones que ha tenido dicho término: disciplina militar, eclesiástica, moral, escolar; también nos detuvimos en las “implicaciones” que el concepto disciplina académica conlleva: delimitación epistémica-territorial, préstamos o eclecticismos

disciplinarios, así como en la vigilancia ontoepistémica. En el apartado siguiente abordaremos los vínculos, singularidades, particularidades y “parentescos” de la disciplina académica y la profesión.

Fronteras y territorio entre disciplina y profesión

La relación entre disciplina y profesión es tan estrecha que pueden llegar a confundirse, incluso a considerarse sinónimos. Para efectos de este trabajo, es importante tratar de establecer las fronteras entre *disciplina* y *profesión*, aunque asumimos que estos campos están íntimamente relacionados, incluso, imbricados. Por lo anterior, es necesario clarificar qué es una profesión y una disciplina, pero también cuál es la relación entre ambas y, de este modo, comprender mejor el concepto *formación en disciplinas*.

En este sentido, el estudio, la reflexión y el análisis sobre la formación en disciplinas es especialmente necesaria en el contexto de la educación, pues se observa que en la actualidad tiene grandes transformaciones, ya sea como campo de conocimiento o como práctica social e histórica. Por el lado de las disciplinas, como campo de conocimiento, tenemos el problema de los límites disciplinarios, de la porosidad de las fronteras disciplinarias —abordado en el apartado anterior— y, por otro lado, en el terreno de la práctica educativa, en tanto práctica social, suele asociarse, confundirse y, a veces, parecer sinónimo de profesión. Veamos ahora algunas características de las profesiones que nos permitirán asociar o disociar, marcar los límites o reconocer las imbricaciones territoriales de uno y otro término.

El concepto profesión casi siempre ha sido vinculado con la educación y el empleo y el de disciplina a un campo de conocimiento; generalmente, se piensa en las disciplinas como espacios de producción de conocimientos “científicos” (cf. Kuhn, 1992; Habermas, 1999; Morin, 2001). Actualmente, en el ámbito académico, cuando hablamos de profesión y disciplina, parece que nos referimos a lo mismo, que los dos términos se tomaran como sinónimos; así, el territorio y la frontera epistemológica entre ambos se manifiesta lábil. En este sentido, es necesario replantear algunos cuestionamientos, como ¿qué es propio de las profesiones y qué de las disciplinas?, ¿existe aún una frontera que delimita y territorializa estos términos?, ¿se han redefinido los límites de estos términos o ya son sinónimos? Haremos un sucinto recorrido sobre el asunto.

El concepto de profesión ha estado unido al desarrollo de la sociedad; por eso es difícil poseer una definición holística, definitiva y única, puesto que existe una frontera difusa entre los términos ocupación y profesión. La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. La profesión se entiende como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración. Las profesiones surgen en el marco del proyecto de modernidad. Prácticamente, se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se alejan del concepto de realidad, validado por el pensamiento feudal. Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos, a diferencia del saber artesanal, que se reprodujo de manera casuística hasta el Medioevo. Las profesiones responden a los requerimientos y necesidades de la sociedad; por ejemplo, hasta finales del siglo XIX únicamente había dos títulos profesionales con vías de acreditación diferentes: el de profesor —prácticamente para todos los oficios— y el de doctor —que era escolarizado y requería un examen por un cuerpo designado por el poder público— (Cf. Arce, 1982; Hoyos, 1994).⁵

Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente construidos, sino por el sector social que las constituye como tales. Las nuevas configuraciones productivas, que son un hecho en una gran cantidad de países como consecuencia de los procesos de cambio estructural económico en el mundo, a raíz de la globalización y que, por lo general, se acompañan de impactos profundos que se propiciaron por los productos tecnológicos asocia-

⁵ Así, en el mercado del desarrollo industrial, el orden económico genera pautas que propician el auge de la nueva modalidad educacional. El saber transmitido celularmente, al interior de pequeños grupos, fue sustituido por la técnica de transmisión masiva, que fue posible por la configuración del aparato escolar al alcance de las bases del plano social horizontal ampliado. La extensión de un mismo tipo de saber se facilita por el aparato escolar. Así, las universidades recogen esta orientación y la potencializan. Habrá de formar a los agentes profesionales capaces de promover el impulso de los programas en el nuevo orden, así como de mantenerlo funcionando. Las profesiones se conforman como ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el *logos* del mercado (Hoyos, 1994). Por ello, el estudio de las profesiones exige al mismo tiempo el estudio de las universidades, la matriz de donde surgieron las profesiones modernas y que tienen su génesis en las llamadas “profesiones liberales”: teología, derecho y medicina (Arce, 1982).

dos con dichos procesos, determinaron nuevas prácticas para el trabajo debido a que se modificaron las formas de relación, organización y gestión del mismo. Estos cambios en las esferas económicas, tecnológicas y laborales demandan, en consecuencia, redefiniciones en la formación profesional que ofrecen las instituciones de educación superior (Barrón y Gómez, 2004).

Las profesiones aluden al desempeño de la práctica y la disciplina; en este sentido, debe preocuparse y ocuparse del desarrollo del conocimiento, enriqueciendo la profesión desde su modo de ser (ser útil, ser enseñada, ser productiva) y profundizando el sustento teórico de la práctica (Navarrete, 2011). Actualmente, en las tareas de diseño curricular existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional con conocimiento disciplinario. Mientras el primero apunta al conjunto de conocimientos y habilidades técnico-profesionales, necesarias para el desempeño de una profesión, el segundo se refiere al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. De establecerse esta posible identidad entre ambos problemas, no se analizarían las diferencias sustantivas (Díaz-Barriga, 1997).

Aunque parezca heterodoxo, en una época marcada por el pensamiento utilitario, es necesario afirmar que no existe una identidad entre conocimiento profesional y disciplinario. De acuerdo con Díaz-Barriga (1997), la profesión, como campo de conocimiento, está circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. En esta tesitura, consideramos que las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular, con fines epistemológicos específicos, desarrollada por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, etc., y una modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está siendo*.

Morin (2001) plantea la disciplina como una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía por medio de la delimitación de sus fronteras, el lenguaje que utiliza, las técnicas que debe elaborar o usar y, eventualmente, por las teorías propias. Sin embargo, la disciplina no sólo depende de un conocimiento

o reflexión interna, sino también externa, y por ello surge la necesidad de la interdisciplinariedad, del hibridismo disciplinario o del eclecticismo disciplinario.⁶

La pregunta que surge entonces es acerca de la legitimidad de la distinción entre profesiones y disciplinas. De acuerdo con Hernández y López (2002), la distinción es una manera de reconocer distintas modalidades de trabajo, aunque ya no sea posible incluir todas las prácticas que se dan alrededor de un campo determinado del conocimiento en alguno de los dos términos de esta clasificación. Sin duda, es importante reconocer las prácticas que disuelven las diferencias señaladas; además, es posible que estemos *ad portas* de un gran replanteamiento práctico de las diferencias. Sin embargo, no podemos desconocer que las comunidades científicas se ocupan, entre otras cosas, de la definición de su identidad y constituyen espacios de formación y de interacción internacional que las afirman en sus identidades.

Para conformar una profesión (médico, abogado, ingeniero, pedagogo, etc.) y para ejercerla se requiere, en principio, de un conjunto de conocimientos disciplinarios, es decir, conocimientos especializados sobre un campo del saber que permiten a quien se forma en una profesión determinada, previa obtención de un título profesional, desempeñarse como profesional en la sociedad. El campo profesional y el campo disciplinario son interdependientes. Asumimos la noción de *formación en disciplinas* como el conjunto de conocimientos especializados sobre un campo específico del saber que implica, a su vez, conocimientos didáctico-profesionales de una profesión.

Una vez descritos algunas singularidades y matices diferenciales entre disciplina y profesión, en el siguiente apartado analizaremos la producción que en México se ha realizado sobre la formación en disciplinas.

⁶ Asumimos la noción de *eclecticismo disciplinario*, a diferencia de interdisciplinariedad o hibridismo disciplinario, porque el eclecticismo alude a la posición filosófica que, sin objetar *a priori* cosa alguna, las analiza y considera, las compara y relaciona para buscar “las mejores” y destacar finalmente la más calificada como digna de aceptación. “Las mejores”, en relación a lo mejor, compatible entre las diversas teorías que pretenda utilizar y no las mejores de cada teoría o escuela, porque si no, hablaríamos de sincretismo. La noción de eclecticismo disciplinario permite una recuperación más cuidada (vigilancia ontoepistémica) de las fuentes de las cuales se pretenda hacer uso o recuperar, a diferencia del *hibridismo disciplinario*, que sugiere la combinación entre dos o más supuestos, teorías, metodologías, disciplinas o de la *interdisciplinariedad* que alude a la integración de los conocimientos de las disciplinas. Las fronteras entre estas tres nociones son porosas y muchas veces están imbricadas y su diferenciación depende de su uso y, quizá, de su procedencia.

Investigaciones sobre formación en disciplinas

En esta sección se reportan investigaciones producidas en México y localizadas por nuestro equipo de trabajo durante la década 2002-2012 sobre el tópico *formación en disciplinas*, las cuales hemos organizado en dos subsecciones: a) disciplinas en las ciencias naturales, y b) disciplinas en las ciencias sociohumanísticas y de la educación. Esta organización se debe a que el estudio de los fenómenos se organiza epistemológicamente en dos ciencias.

La ciencia comúnmente es considerada como un modo de conocimiento que aspira a formular, mediante lenguajes rigurosos y apropiados, leyes por medio de las cuales se rigen los fenómenos. O como un conjunto de conocimientos obtenidos a través de un método específico, denominado el método científico (cf. Ferrater, 2004; Kerlinger, 1979). A partir de Bacon y Descartes, el método científico de las ciencias de la naturaleza fue depurado y desarrollado en profundidad. Pero quedaba pendiente la “proposición” de un método para las ciencias, cuyo objeto de estudio se encuentra en la realidad histórica y cultural.⁷

Bajo esta deuda epistemológica, en el siglo XIX tres pensadores alemanes reflexionaron sobre el modelo epistemológico de las ciencias naturales con el objetivo de demostrar su eficacia dentro del campo de las ciencias del espíritu. Helmholtz, Dilthey y Droysen observaron diferencias categóricas entre los dos tipos de ciencia. Helmholtz planteó que ambas ciencias se servían de la “conclusión inductiva”, aunque el procedimiento fuera llevado a cabo de una manera diferente en cada una. Dilthey se acercó más a la manera de comprender las ciencias del espíritu gracias a su formación histórica, pero permaneció demasiado influido por el modelo de las ciencias naturales, al argumentar que la historia podía ser considerada como un objeto de conocimiento. Droysen propuso en uno de sus textos que “no hay ningún ámbito científico tan alejado de una justificación, delimitación y articulación teóricas como la historia”, y recurrió a Kant para formular un imperativo categórico de las ciencias del espíritu, “donde se hiciera un concepto más profundamente apprehendido y sobre el que la historia

⁷ De acuerdo con Gadamer, Bacon señalaba que era necesaria la elaboración de un *arsinterpretandi*, un arte interpretativo, que permitiera el conocimiento de los axiomas más generales de los fenómenos naturales. Por su parte, Descartes también observó la necesidad de crear un método para la comprensión de los fenómenos naturales. Ambos autores del siglo XVII advertían la necesidad de suprimir muchas de las nociones anteriores que se tenían sobre la manera en la que era conducido el proceso del conocer (Gadamer, 1988: 31 y ss).

[pudiera] iniciar una nueva estabilidad y la posibilidad de un nuevo progreso” (Cf. Gadamer, 1988; Rojas, 2006).

Dilthey ha sido reconocido como el mayor representante de las llamadas *Geisteswissenschaften* debido a que rechazaba abiertamente el modelo epistemológico de las *Naturwissenschaften*. En este sentido, propuso la noción de ciencia como el conjunto de proposiciones cuyos elementos son conceptos, es decir, perfectamente determinados, constantes en todo el complejo de pensamiento y universalmente válidos, cuyas relaciones están fundadas, y en el que, por último, las partes están unidas en una totalidad, con el fin de comunicar, porque una parte constitutiva de la realidad es pensada en su integridad mediante esta combinación de proposiciones (Dilthey, 1994: 12). En esta tesitura, señala que toda comprensión es comprensión histórica. La historia construye estructuras y conexiones dinámicas centradas en sí mismas, a partir de las cuales se considera el carácter relativo de los valores y la verdad: todo valor y toda concepción del mundo debe ser juzgada de acuerdo con su contexto histórico. Cabe destacar que Dilthey resaltó que no debía interpretarse este método como un escepticismo en función de la verdad.

De acuerdo con Hernández y López (2002), tanto las ciencias de la naturaleza como las del espíritu conllevan métodos, estrategias y propuestas de lectura para conocer la realidad con base en determinado campo disciplinario. Las disciplinas implican un terreno de discusión en el que se entrecruzan disímiles campos de conocimiento con atributos propios. En este entrecruce, existe una relación dialéctica entre las áreas científicas y las humanísticas, a las cuales les da una orientación más moderna poniendo en cuestión la disciplina científica tradicional. Se intenta reconfigurar la noción de disciplina desde una perspectiva moderna y abierta. El concepto mismo de disciplina impone otras maneras de acercarse al conocimiento, en donde se involucra lo multidisciplinario (Bachelard, 1974). En esta misma línea, Kuhn (1992) advierte diferencias notorias entre las disciplinas científicas y las humanidades; mientras las primeras parten de metodologías similares, bajo los mismos conceptos y convenciones establecidas por la comunidad de investigadores, en las segundas impera un completo desacuerdo, con posiciones a menudo antagónicas y excluyentes. En cada disciplina prevalece un paradigma específico al que se inscriben distintas matrices disciplinares. Se observa cómo la división en disciplinas no es una actividad pasiva, sino que está en constante cuestionamiento y cambio, al replantearse e, incluso, se cuestiona si muchas disciplinas en realidad lo son.

a) Investigaciones sobre formación en disciplinas en las ciencias naturales

En esta subsección temática ubicamos los trabajos de Martínez (2008), Deschamps y Ramos (2012), Santa María (2012), Sánchez (2008), Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007), Silva y de la Rosa (2007), Dueñas (2009) y Mendoza (2009), García y Sánchez (2006), Ramos y Espinet (2007), García (2007).

Formación disciplinar en física

Martínez Camaño (2008) realiza un análisis de algunas ideas que los profesores de bachillerato, en el área de física, tienen acerca de su proceso de formación docente y de cómo mejorarlo, tomando como base una encuesta realizada a un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que han participado en proyectos educativos y que han observado un complemento a su formación pedagógica y actualización. En este estudio se señala que la UNAM brinda a los docentes de su bachillerato cursos intensivos que son insuficientes para proporcionar al profesor la formación que requiere para la educación integral de jóvenes en una sociedad globalizada, es decir que la formación actual requiere una metodología más cercana a los intereses docentes que mejore la calidad de la enseñanza de la física. Concluye que la elaboración de productos es una adecuada estrategia para abordar los problemas de formación y posibilita una metodología que permite ligar el proceso de formación con la mejora del aprendizaje de la física. Para que esta estrategia de formación repercuta de manera positiva a todos los profesores de física de la ENP y el CCH, es indispensable reconceptuar la formación docente recibida y desarrollar más espacios, en las respectivas academias de física, para intercambiar las experiencias adquiridas por los profesores que han elaborado productos y que han detectado necesidades de formación docente durante la elaboración de sus proyectos.

Por otra parte, Deschamps Ramírez y Ramos Lara (2012) presentan un estudio que explica cómo desde el aula cambió la capacitación de los agrónomos en el campo de la física para que, al aplicar sus conocimientos, contribuyeran a la modernización de ese sector. Las autoras se interesan en la enseñanza de la física, pues fue una de las disciplinas científicas de mayor importancia en la formación de los agrónomos (a diferencia de los veterinarios), lo cual se explica

porque fue una rama de la ciencia que tuvo diversos avances durante el siglo XIX y sus aplicaciones transformaron la forma de vida de las sociedades modernas. Señalan que en México, la instrucción agrícola estuvo inmersa dentro de un esquema positivista en el que la base científica era fundamental para el fomento de la agricultura. Los cursos de física destacaron como los más relevantes en la formación de los agrónomos, pero no en los veterinarios, debido al alto grado de mecanización industrial que alcanzó dicho sector y que propició la apertura de una escuela especializada en mecánica agrícola. Este es el primer estudio, en la historia de la educación superior en México, que explica cómo desde el aula se cambió la capacitación de los agrónomos en el campo de la física para que, al aplicar sus conocimientos, contribuyeran a la modernización de este sector. Las autoras concluyen que la mecanización que sufrió el sector agrícola en los países industrializados colocó a los cursos de física como algunos de los más relevantes en los estudios de este sector. En México, la importación de diversas máquinas exigió la modernización de los estudios de física (con profunda influencia francesa) en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria, lo cual propició la actualización de los contenidos, incorporar libros de texto de circulación internacional, redactar libros sobre el contexto mexicano, modernizar los laboratorios y desarrollar prácticas en el campo con la maquinaria adecuada.

Formación disciplinar en biomédicas y tecnología

Santa María Martínez (2012) documenta los procesos y prácticas de formación. De manera particular, reporta los métodos de aprendizaje y estrategias de enseñanza que movilizan los investigadores en formación del Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB) de la UNAM. Con una perspectiva metodológica etnográfica interpretativa, la autora muestra los procesos de interacción cotidianas de los actores y se interesa por comprender cómo viven, interactúan y le dan sentido a su hacer en la investigación científica y, en consecuencia, a su proceso de formación. La autora señala que los investigadores biomédicos se forman en el laboratorio, trabajan con el método experimental, se organizan y funcionan como una pequeña comunidad donde cada integrante pone en juego sus conocimientos y donde cada uno tiene un rol que jugar para que, de manera colectiva, generen propuestas de intervención a través del aprendizaje cooperativo y la cultura de la colaboración. Los investigadores en formación, al crecer,

participan en la producción académica de su línea de investigación. En este sentido, la enseñanza de la investigación en el IIB es situada porque promueve experiencias de aprendizaje auténticas, en escenarios reales, como el laboratorio, lo cual indica que la enseñanza de la investigación demanda a los investigadores en formación el dominio de saberes, competencias, habilidades y actitudes para desarrollar las tareas específicas de la investigación de manera individual y colectiva. Santa María Martínez concluye que los estudios de posgrado son el nivel académico clave para atender las demandas de la iniciación y formación para la investigación.

En esta misma línea, Sánchez Lima (2008) analiza el proceso de formación de los investigadores en el campo de la ingeniería; describe cómo ocurre dicho proceso desde una perspectiva psicopedagógica con base en un estudio de caso dentro de un Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en México. Apoyada en una metodología de investigación cualitativa, mediante entrevistas, observaciones e historias académicas, la autora recupera las trayectorias de formación de distintos estudiantes de maestría. Como referencia, se basa en la teoría histórico-cultural desarrollada por la psicología soviética vigotskyana y la teoría de la formación de Honoré. Para Sánchez Lima, la actividad investigadora es una alternativa de formación profesional importante porque abre la posibilidad de trabajo independiente, desarrolla la capacidad de tomar decisiones con autonomía, así como de discernir estrategias para solucionar problemas específicos. La inserción activa de un estudiante dentro de un ambiente de investigación propicio es una condición que posibilita su transformación, ya que favorece el desarrollo de competencias profesionales, con las cuales podrá desempeñarse en el ejercicio de su profesión.

La autora identificó un modelo de formación que da cuenta del proceso mediante categorías de análisis construidas con ese fin. El proceso descrito no constituye una secuencia rigurosa de acciones, sino que avanza, se detiene o retrocede en función de las posibilidades cognoscitivas del sujeto y de la riqueza o carencia de los recursos que dispone en su entorno. Sin embargo, sí se constituye a través de una sucesión de acciones, cada una con características propias que paulatina y dialécticamente abonan a la formación y, en su conjunto, constituyen lo que Leontiev llamó un sistema de actividad. Los destinatarios de este reporte son los profesores-investigadores, quienes en su función de asesores tienen la tarea de orientar, en los momentos decisivos, una tarea que impacta en el desarrollo de quien se forma a través de la investigación. En la formación de

investigadores, como en otros procesos formativos, la figura del profesor-investigador es decisiva, ya que es una persona con mayor experiencia quien, con su saber sobre la investigación —no sólo con sus conocimientos— se convierte en guía y orientador del proceso.

Formación disciplinar en matemáticas

Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007) analizan los procesos de apropiación por parte de los maestros de primaria de la propuesta para la enseñanza de las matemáticas, la cual impulsó la reforma curricular que se realizó en México en 1993. Los autores señalan los procesos que subyacen a los cambios en las prácticas de enseñanza, los factores que los favorecen y aquéllos que los dificultan. El estudio se basó en entrevistas a maestros y en observaciones de clase. Los autores destacan algunas consideraciones a partir del estudio realizado sobre los procesos de cambio curricular y de actualización de maestros, a saber: *a)* la puesta en práctica de las innovaciones didácticas requiere el desarrollo de una gran diversidad de estrategias por parte de los maestros, éstas incluyen las adaptaciones que, por distintos motivos, los maestros necesitan hacer a las propuestas para suplir carencias de las mismas, adecuarlas a las necesidades específicas de determinados alumnos, responder a las exigencias de los padres de familia, así como de los exámenes externos y lo que será exigido a los alumnos en el nivel escolar siguiente, entre otros motivos; *b)* la difusión y el estudio de las estrategias desarrolladas por los maestros para incorporar las innovaciones didácticas y, de manera más amplia, para que sus prácticas de enseñanza mejoren los procesos de formación y actualización de sus pares; *c)* una vez que los maestros han decidido llevar adelante determinados cambios en sus prácticas, entre los factores que parecen facilitar dicho propósito destacaron: el dominio del contenido disciplinario, la existencia de proyectos colegiados en el nivel de escuela y el estudio del taller; *d)* las propuestas didácticas —principalmente los libros de texto— parecen constituir un apoyo primordial para llevar adelante determinados cambios en las prácticas, aunque se confirma que no son, por sí solas, determinantes de los mismos; *e)* la decisión misma de llevar a cabo mejoras en las prácticas tiene un origen más difícil de cernir; se identificaron varios factores, pero ninguno fue constante: la percepción de insuficiencias en los resultados de la enseñanza, el uso de la propuesta, las experiencias vividas

al estudiar el taller y también la existencia de un proyecto en el nivel escuela; f) con respecto al contenido de la formación y de la actualización de los maestros, específicamente en didáctica de las matemáticas, el estudio sugiere, en primer lugar, la importancia de atender las necesidades de conocimientos específicos de matemáticas del nivel básico y de su problemática didáctica; en segundo, la necesidad de precisar mejor lo realizado hasta ahora, aspectos de los procesos de enseñanza de las matemáticas que se han desdibujado y que, incluso, algunos maestros consideran como excluidos del “enfoque” de la propuesta.

Por otra parte, Silva y De la Rosa (2007) presentan un “seguimiento formativo” de los alumnos-docentes, como aspirantes y alumnos de la Maestría en Educación, especialidad en Matemáticas, convenio Servicios Educativos Integrados al Estado de México-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Su interés se centra en conocer cómo coadyuva este programa de posgrado al desarrollo de habilidades y conocimientos en los alumnos-docentes para encontrar soluciones a la problemática de la enseñanza de las matemáticas en educación básica. La investigación es de corte cualitativo y utiliza la observación, entrevistas y cuestionarios. Los autores señalan que la motivación del prestigio del Cinvestav estuvo presente en los candidatos para participar en el programa, otros motivos fueron mejorar profesionalmente, actualizarse, mejorar económicamente, así como tener horarios compatibles con sus necesidades. La información proporcionada en el curso sobre los contenidos fue completa y pertinente, asimismo, hubo claridad en los mismos. Dichos contenidos se vinculaban totalmente a la práctica educativa. El proceso de selección produjo en los aspirantes diversas reacciones, como la necesidad de aprender más, conocer la didáctica y realizar investigación en relación a las matemáticas; los candidatos opinan que cumplieron con los horarios del curso y participaron activamente en el mismo, además consideraron que los instrumentos para seleccionar a los candidatos fueron pertinentes y completos, aunque hubo actitudes de preocupación y competitividad con el proceso. Dentro de las expectativas que tenían los participantes a nivel académico, opinan que el nivel estuvo acorde con sus expectativas de actualización y también permitió identificar los fenómenos de la educación matemática que inciden en la práctica diaria y, respecto al programa de la Maestría, conocieron el plan de estudios, programas, asignaturas, perfiles de ingreso y egreso; sin embargo, al preguntar por la orientación del programa, el 57.94% la consideró profesionalizante y 40.48% de investiga-

ción, hecho que puede demostrar uno de dos fenómenos: o bien no le dieron importancia a este punto, o no identificaron con claridad las diferencias entre profesionalizante y de investigación.

Dueñas Cruz (2009) intenta comprender la relación entre el desarrollo de habilidades, actitudes y dominio de contenidos matemáticos con los procesos históricos que han conformado a los maestros de matemáticas. Posteriormente, se plantea la conformación histórica de las representaciones sociales que los estudiantes normalistas tienen con respecto a las matemáticas y su enseñanza; éstas son procesos relacionados con el capital cultural y *habitus* que los estudiantes, a través de su formación sociohistórica-cultural, han desarrollado. Según la autora, esta condición atraviesa su propia práctica y dificulta que los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados por los programas oficiales no sean alcanzados. Dueñas realiza un análisis con estudiantes normalistas de octavo semestre —alumnos que cursan su último grado y practican con grupos de telesecundaria— y del cuarto —en su segundo curso formativo de la enseñanza de las matemáticas— de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, del estado de Zacatecas. En este trabajo, se emplearon cuestionarios y encuestas, programados periódicamente durante el segundo semestre del ciclo escolar 2008-2009, para recuperar las nociones de los estudiantes normalistas, además de recurrir a la observación y entrevistas. El enfoque de la investigación es cualitativo y busca detectar el dominio de contenidos, habilidades y actitudes matemáticas que fortalecen el trabajo profesional de los estudiantes normalistas cuando ingresen al campo laboral.

En esta tesis, Mendoza (2009) realiza un estudio para conocer cómo estudian los profesores y cómo enseñan las matemáticas, además de proponer cómo se debería prepararlos para estas actividades. Para ello, analiza el proceso que se explora en la Normal de San Marcos, Zacatecas, para acercarse a los estudiantes normalistas al saber didáctico necesario para enseñar matemáticas en el nivel de educación primaria. Se argumenta a favor de la didáctica de las matemáticas como ruta conceptual con mayor solidez y potencial heurístico para fortalecer la formación de los nuevos profesores. El propósito es superar la intuición, las visiones espontáneas y la magnificación de la “experiencia” que caracterizan las representaciones de los profesores en formación sobre el trabajo docente. Por medio de cuestionarios, entrevistas y filmaciones que realiza durante la formación de los estudiantes, documenta el trayecto evolutivo que

sufren los significados del trabajo docente, cómo se aprende a ser profesor y la forma en que los estudiantes procesan los conflictos que viven en las jornadas de práctica con la enseñanza de las matemáticas. Uno de los resultados de esta investigación es que los estudiantes se han acercado con mayor sistematicidad al saber didáctico, específicamente a los conceptos y perspectiva que deriva de la tradición francesa. El autor argumenta que estudiar para maestro significa estudiar un oficio, lo que conlleva ingresar en una cultura impregnada tanto de estereotipos como de posibilidades de transformación.

Formación disciplinar en ciencias

García y Sánchez (2006) presentan resultados de una investigación que definió como objetivo identificar las actitudes relacionadas con la ciencia y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de educación primaria. Las autoras investigaron las actitudes mediante entrevistas, observaciones y cuestionarios aplicados a una muestra de 100 profesores. Como resultados advierten que los docentes poseen actitudes poco favorables relacionadas con la ciencia y que estas actitudes se reflejan negativamente en su enseñanza. De acuerdo con las autoras, esto se debe principalmente al poco dominio de los contenidos científicos, a la preferencia por las materias de español y matemáticas, a la falta de conocimientos sobre actividades experimentales y a un gran agobio por el trabajo administrativo que se les asigna. Aunque una buena proporción de los docentes manifestaron deseos de lograr un cambio de actitud para mejorar su docencia, este estudio enfatiza la relevancia de incluir en la formación docente inicial y continua no sólo elementos disciplinares y pedagógicos, sino también elementos actitudinales.

Ramos y Espinet (2007) proponen la producción de relatos narrativos dentro de las prácticas de laboratorio como un instrumento de trabajo para mejorar la didáctica de las ciencias y conocer la forma en que los futuros maestros construirán su visión como docentes de ciencias. A través de esta investigación, identifican un uso adicional de los relatos narrativos: el conocimiento del desarrollo del “yo docente”, el cual se facilita cuando se da oportunidad al estudiante de vincular la formación científica-disciplinar con su componente educativo, como sucede en esta experiencia. Por otra parte, en las narrativas las autoras identifican el concepto de “imaginación”, que propone Wenger, como uno de

los principales componentes de la identidad que permite ampliar nuestro *yo*, trascendiendo nuestro tiempo y nuestro espacio y creando nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos, imágenes del mundo que trascienden al compromiso. En este sentido, Ramos y Espinet consideran la narrativa de actividades experimentales como un instrumento que permite movilizar los elementos que constituyen la identidad de los futuros profesores de ciencias, enriqueciendo su comprensión del tránsito del “yo aprendiz” al “yo docente”. Crean, por tanto, que es un medio que, beneficiado con otro tipo de metodologías, permite un acercamiento adicional para la comprensión de la construcción del “yo docente”.

García (2007) nos dice que la formación es una configuración transversal del dominio histórico social y, por tanto, cambiante, que cruza por los campos de la cultura, las instituciones, los establecimientos escolares y las prácticas que realizan los agentes desde dicha configuración. En consecuencia, las configuraciones formativas del espíritu científico proporcionan una perspectiva privilegiada para someter a discusión lo que denomina el Modelo Pedagógico Convencional (MPC); es decir, la tradición didáctica de una pedagogía edificante. Afirma lo anterior porque es evidente que la naturaleza misma del conocimiento científico entra en colisión con las prácticas sociales de la enseñanza convencional; el propio carácter de este conocimiento lleva a la incertidumbre, a la contradicción, al error, a la afirmación tentativa, a la crítica de lo establecido, estimula la interrogación, la duda y en la búsqueda de certezas se descubre que la verdad como tal no existe. Lo que se transmite son consensos y acuerdos transitorios. Desde esta perspectiva, es conveniente pensar la formación de modo relacional en una correspondencia que no sea lineal, sino recursiva, contradictoria y con grados de libertad, desafortunadamente menguantes. Con este marco, plantean que el MPC se ha convertido en un obstáculo porque si la formación científica es una invención cultural, localizable en cada época y espacio geográfico, en tanto reconstrucción cultural permanente, ésta no se puede reducir a una prescripción pedagógica perenne, cuya función sea exclusivamente edificante.

Ramos L. (2007) da cuenta de las ideas más influyentes en la formación docente desde el último tercio del siglo pasado hasta las reformas más recientes en la educación primaria y normal, en virtud de que su sedimentación la encuentra en las diferentes generaciones de docentes que analiza más adelante. Cronológicamente, los propósitos que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias naturales, plantean, de manera sucesiva, la organización lógica de los contenidos para ampliar la cultura científica, recalcan la

experimentación como proceso y fin del aprendizaje o enseñan la ciencia como medio de preparación para la vida. Estas tendencias tienen como telón de fondo la concepción epistemológica de la ciencia, es decir, una forma de explicar la generación del conocer y pensar científico que presentan bien como una materia de conocimiento acumulado y cerrado o como un cuerpo de conocimientos en continuo proceso de elaboración. La autora señala que durante varias décadas, la concepción acumulativa de la ciencia influyó dentro del campo educativo, y sus efectos se evidencian en aspectos como la elaboración de abultados diseños curriculares, con base en una secuencia de contenidos organizados, según la lógica de las disciplinas científicas, y presentados como verdades incuestionables, transmitidas por un docente dueño absoluto del saber, cuya autoridad es, en consecuencia, también indiscutible. Dichas características se corresponden, en el plano pedagógico, con el “modelo por transmisión verbal”.

***b) Investigaciones sobre formación en disciplinas
en las ciencias sociohumanísticas y de la educación***

En este subapartado referenciamos los trabajos de Luna y Yurén (2005), Ramos (2007), Schara (2008), Aguirre (2009), Rivera y Moreno (2009), Vázquez (2009), Trejo (2006) y Montes (2011), Ibarra (2007), Bellido (2011), Sánchez (2011), Castañeda (2004), Cruz (2004) y Guerrero (2006).

Formación disciplinar en artes

Luna y Yurén (2005) exponen resultados del análisis de un dispositivo de formación continua que se desarrolló en el marco del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), curso de capacitación inicial para que los profesores de educación primaria adquieran competencias que les ayudarán a fungir como maestros de actividades culturales. Los datos se obtuvieron a partir de documentos, observaciones y entrevistas. El análisis tuvo como propósito examinar los efectos de las actividades desarrolladas en la transformación de las disposiciones de los profesores (creencias, actitudes e intenciones), con respecto a su quehacer profesional y a sus necesidades de formación. Particularmente, les interesó saber cómo repercutió el curso en la construcción del

ethos profesional y en las disposiciones para la autoformación. La conclusión fue que el dispositivo para que los profesores de educación primaria se formaran como maestros de actividades culturales (MAC), en el marco del programa PACAEP, fue no convencional y se orientó a forjar maestros no convencionales. La fase inicial del proceso formativo muestra que las actividades desarrolladas desestabilizaron a los sujetos y favorecieron una toma de posición en relación consigo mismos como profesionales y con el campo educativo; también contribuyó a una nueva configuración identitaria y, sobre todo, se sentaron las bases para que los formandos tuvieran experiencias de subjetivación.

Las actividades de la fase inicial también contribuyeron a generar algunos rasgos identitarios que hipotéticamente se consideraron como posibles causas de que lo logrado en el curso “no llegue a las aulas”. Entre estos rasgos, se encuentran dos cuya combinación puede atribuirse a que el dispositivo produjera efectos contrarios a los esperados. El primero es el apostolado. En efecto, las actividades del curso muestran que formarse como MAC significa para el profesor adquirir la calidad de depositario, difusor y protector de algo cuasi sagrado. El segundo rasgo es la militancia, pues el formando se asumió como miembro de un colectivo del que recibe protección y al que, en reciprocidad, sirve.

A esa combinación del apóstol y militante puede atribuirse la desvinculación entre la teoría y la práctica, entre el proyecto y la efectividad, el ideal y la realidad. Se trata, a decir de las autoras, de una ruptura que da lugar a lo que Sánchez Vázquez denominó “práctica reiterativa”, la cual tiene lugar cuando el proyecto es tan perfecto como las ideas del *Topus Uranos* al que aludía Platón y, por ello, quien desarrolla la práctica está convencido que su actividad será siempre una burda imitación del ideal que lo anima. Ese convencimiento mina la energía y la constancia moral para perseverar una praxis transformadora, sobre todo si no se ha desarrollado la capacidad de autorregulación, que idealmente debía formar parte del *ethos* profesional. Otro efecto que produce la combinación de la figura del militante y el apóstol —contrario a lo que se pretendía al concebir el dispositivo de capacitación del PACAEP— es que si el sujeto ya posee la luz (la verdad-bondad) y su tarea es llevarla a otros, el sentimiento de incompletud se difumina y el deseo de autoformación se va apagando. El análisis de Luna y Yurén (2005) revela los claroscuros de un dispositivo de formación de docentes que conviene tener en cuenta al momento de diseñar estrategias de formación que se orienten a lograr cambios efectivos en la práctica docente y en el sistema educativo.

Ramos Villalobos (2007) estudia las condiciones y procesos que hicieron posible la institucionalización de la formación dancística en México, que comenzó en 1930; por un lado, refiere cómo emergió y se desarrolló la danza en México y, por otro, señala los procesos formativos en la construcción de los caminos propios en el arte de formar bailarines. La autora realizó un estudio exhaustivo de las condiciones actuales de México respecto a sus políticas culturales, identidades colectivas y la función social de la danza. Si bien es cierto que no se contaba con planes de estudio para la formación dancística en México, la autora realizó un análisis curricular primero de tiras de materias y, posteriormente, de planes de estudio cada vez más formalizados de acuerdo con los requerimientos del nuevo orden mundial. La investigación se abordó desde la historia social y cultural, apoyada en autores y categorías como *Historia global*, de Fernand Braudel; *Historia del presente*, de Michel Foucault y Norbert Elías; *Habitus*, de Pierre Bourdieu, así como *Formación*, de Gadamer. La tesis doctoral de Ramos se inscribe en un paradigma de corte interpretativo, por lo que recurre a muy diversas fuentes documentales y al testimonio oral de bailarines, docentes y coreógrafos de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello.

Schara (2008), basado en un enfoque posmoderno, establece la necesidad de un cambio en la formación de los profesionales del arte (*curriculum*) impuesta por la sociedad de las redes del conocimiento, aumentando el desarrollo de las actividades de investigación y la creatividad e innovación de los conocimientos. Aborda los nuevos desafíos que enfrenta el creador en Artes Visuales ante las nuevas tecnologías, así como la temática de la formación de los alumnos en artes visuales, además de referir el problema que enfrenta este creador para desarrollar las habilidades que demanda la profesión tradicional frente a las nuevas tecnologías. Estas “nuevas tecnologías” están vinculadas no sólo al manejo, construcción, invención y recreación de la misma, sino de comprender las dimensiones de su multivinculación con la problemática que esto entraña, así como los complejos problemas sociales que se encuentran en su entorno.

Las redes sobre creación, artes, galerías, museos, instituciones públicas y privadas reavivan la vinculación arte-sociedad, ligada al objeto de estudio de la sociología del arte y del conocimiento, asimismo, de la comprensión de las vanguardias artísticas contemporáneas y el impacto derivado del uso, producción y reproducción ideológica de las tecnologías, así como la manipulación de la diversidad de imágenes que esto conlleva. En el mundo de la videosfera y de las redes del conocimiento contemporáneo, los actores sociales sujeto-objeto

audiovisual que sobreviven a la civilización de las imágenes han creado nuevas vanguardias artísticas, como el *body art*, la instalación, el *performance*, los videoastas, el cine de autor, la moda, el diseño gráfico, el arquitectónico, etc. que crean, junto a la radio, la televisión y la publicidad, una explosión de imágenes casi inabarcables pero que manipulan nuestra identidad, valores y principios. Estéticas cultas y populares, elitistas y masivas crean una nueva visión de nuestra realidad: la sociedad del conocimiento que circula y transita por las redes. El autor, de acuerdo con Morin, señala que la reflexión sobre estos fenómenos contemporáneos requiere de estudios multi y transdisciplinarios que alejen todo intento de simplificación que desintegre la complejidad de lo real a la que, si bien se pueden integrar algunas simplificaciones teóricas, tendremos que rechazar en su método de análisis las reducciones unidimensionales y cegadoras, pues la simplificación no puede reflejar aquello que vivimos en el espíritu de nuestra época.

Aguirre Lora (2009) aborda, en una perspectiva de largo aliento, el despliegue de las artes, hasta constituir, en el curso de la modernidad occidental, un campo de conocimiento con sus propios lenguajes y regulaciones particulares. A través de ello, manifiesta el carácter histórico y cultural en la organización del conocimiento y sus distintos niveles de articulación. Además, analiza algunas de las implicaciones y herencias que presentan nuestros actuales sistemas de educación artística (escuela básica) y formación artística (escuela profesional). Señala que el campo de las artes ha fijado sus límites, acotando sus fronteras, deslindando sus prácticas y reorientándolas, a la vez que legitima a sus protagonistas. Esto no ha sido una tarea sencilla, como tampoco lo fue el resultado de un sesudo trabajo de escritorio: en el curso de la historia, la constelación semántica articulada con el concepto *arte* —artista, artesano, artesanía, artificio, ingenio, entre otros— ha experimentado sucesivas transformaciones, resignificaciones, derivaciones y fracturas escindiendo, al pasar de los años y a partir de la lenta transformación de las prácticas, el mundo de los artistas y de los artesanos, el campo de las artes mecánicas y las liberales, de las artesanías y las bellas artes, de lo bello y lo útil, de lo refinado y lo ordinario, todo lo cual tiene profundas implicaciones en el terreno de la educación en general y de la profesionalización de los artistas. En este sentido, la autora establece que si bien la noción de *bellas artes* aún subsiste, también es cierto que las artes —como sistema, como clasificación— no son perennes ni estáticas, sino que se encuentran en constante movimiento, en sucesivos desplazamientos, emplazamientos y reconversiones,

imbricadas entre sí en el curso de los tiempos, comprometidas con los entramados sociales y culturales en que germinan.

Formación disciplinar en historia

Rivera Calvo y Moreno Alcaraz (2009) abordan el escenario de la formación docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el objetivo de enmarcar, en un contexto institucional, la realidad que experimenta este programa educativo en la profesionalización de la docencia. Las autoras analizan las características de la formación profesional de los profesores de la Licenciatura en Historia y las prácticas docentes que se derivan de dicha formación, así como las prácticas de enseñanza, la valoración que le otorgan los maestros a los procesos de formación docente, y a los tiempos y espacios para la reflexión colectiva sobre el quehacer docente. Las autoras sostienen que no existe una política institucional que fomente, coordine ni sistematice los procesos de formación docente en el nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa, la cual impacte cuantitativa ni cualitativamente en el mejoramiento de las prácticas docentes. Concluyen que en el caso de la Licenciatura en Historia, se ha establecido como prioridad institucional el logro de una sólida formación disciplinar que capacite a sus docentes para la investigación del conocimiento histórico. Por otra parte, se le ha otorgado poca importancia a la formación didáctica de sus profesores y a las reformas curriculares se le ha atribuido la función de elevar la calidad educativa sin reforzarlo con un plan de formación docente. En esta visión, se soslaya al profesor, principal referente para cualquier propuesta de cambio e innovación ya que él, finalmente, concretará el *curriculum* en decisiones y acciones que estarán determinadas por sus propias experiencias, creencias y formación disciplinar. Estas realidades han contribuido a la conformación de una cultura de enseñanza que se caracteriza por una escasa valoración de la comunidad docente de los procesos de formación y reflexión colectiva en torno a su quehacer. Este hecho ayuda a comprender la existencia de prácticas docentes transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico.

Vázquez Molina (2009) realiza un estudio en el estado de Chihuahua que analiza la práctica docente de los estudiantes normalistas con respecto a la enseñanza de la historia en la escuela primaria con los futuros maestros que estudian el séptimo y octavo semestre y con niños de primero a sexto grado a través de un

análisis de caso. La investigación se focalizó en un grupo escolar formado por diez estudiantes normalistas distribuidos en todos los grados escolares (desde primero hasta sexto), en la que se realizó trabajo etnográfico con más de 80 registros descriptivos de su práctica docente y la enseñanza de la historia en la escuela primaria durante el ciclo escolar 2007-2008. Vázquez distingue tres ejes de análisis: la planeación de las actividades docentes que preparan los futuros docentes, la ejecución de las actividades en el grupo escolar y la evaluación que permite la toma de decisiones para educar a los infantes desde la impartición de la asignatura de Historia en la escuela primaria.

Las conclusiones son que los futuros licenciados en educación primaria que cumplen con su año de servicio frente a un grupo de niños de educación primaria, registrado como trabajo docente, realizan dos tipos de evaluación: a) la evaluación normativa, porque parte del proceso enseñanza-aprendizaje es evaluado con la aplicación de pruebas estándar, obteniendo su valoración con criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las “calificaciones” de los alumnos y b) la evaluación criterial, porque los futuros docentes presentan registros diseñados de manera homogénea en los que aparece una columna con la valoración “criterial” obtenida por cada niño y donde se reflejan los resultados de las pruebas estandarizadas. El autor deduce que éste es el modelo de evaluación que actualmente se practica en la realidad de las escuelas primarias, la que da más peso al examen y que, desde luego, se necesita urgentemente superar y remediar respecto a algunos efectos negativos que el sistema ejerce sobre las generaciones que lo padecen, involucrando tanto a maestros titulares como a maestros que desean serlo.

Formación disciplinar en derecho

Trejo Sánchez (2006) aporta una propuesta para el fortalecimiento de los planes de estudio y la metodología de enseñanza-aprendizaje empleados en la formación de docentes e investigadores jurídicos en el Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, con el fin de elevar la calidad académica de dichos estudios.

Montes Balderas (2011) analiza las condiciones que han influido en la manera de desarrollar la investigación y la formación de investigadores jurídicos en el Doctorado en Derecho de la UNAM, e identifica los enfoques teóricos y metodológicos que han apoyado los procesos de investigación y de formación de

investigadores en derecho; además, explora las potencialidades de los docentes e investigadores para proponer formas alternativas a los modos habituales de formación para la investigación jurídica. Montes Balderas se acerca a los procesos de formación de investigadores en derecho desde un enfoque histórico-social y toma como referente empírico las tesis —pensadas como productos de formación— de los egresados del doctorado en derecho de la UNAM. La autora aborda la investigación y la formación de investigadores jurídicos como campos sociales y considera que durante el proceso se adquiere un *habitus* científico particular, el cual, de acuerdo con el análisis de los productos de la formación, tiene las siguientes características: a) el principal objeto de investigación fue el ordenamiento jurídico; la mayoría de las tesis se enfocaron a la explicación y mejora de las normas jurídicas, con miras a solucionar problemas de interpretación y aplicación del derecho a la práctica profesional; b) la corriente de pensamiento predominante fue la dogmática jurídica, que considera el derecho como ideológicamente neutro con una estructura formal compuesta por principios o conceptos fundamentales que son comunes a todos los sistemas jurídicos particulares y presentes en todo tipo de sociedad; c) en general, la construcción teórica se sustituye por concepciones, sin la correspondiente articulación con los objetos de estudio.

Formación disciplinar en educación e investigación educativa

Ibarra Manrique (2007), a manera de ensayo, presenta una descripción de denominaciones como sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedades del conocimiento en sus conceptos, origen y retos; posteriormente, describe los elementos y posibilidades en la formación de investigadores en educación, indicando los desafíos que esto implica en el ámbito tan particular de las “sociedades del conocimiento”. Señala que es necesario construir un sistema de formación para la investigación educativa con las mejores condiciones para ello y no necesariamente con todos los indicadores que refiere el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, propiamente de las llamadas “ciencias duras”, pero sí con elementos altamente críticos, reflexivos y de producción de conocimiento que la sociedad requiere. El autor considera necesario actualizar o, en su caso, trabajar de la manera en que ya están propuestos los programas educativos con la postura constructivista en la búsqueda de aprender a aprender. Esto permitirá

el acceso de cada vez más personas a la educación superior, entre ellos el posgrado, pero no únicamente en los niveles tradicionales, sino inclusive en los sistemas abiertos y a distancia y con un aprendizaje muy fuerte en el campo laboral fuera de las universidades, impulsando la producción del conocimiento con énfasis humano como una exigencia básica en las sociedades del conocimiento.

Bellido Castaños (2011) presenta un estudio de caso que aborda la formación de profesionistas en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) que se ofrece en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En su investigación, la autora se pregunta por las tendencias formativas de los planes de estudio que se han presentado para la formación profesional de la LCE durante el periodo 1952-2006. Respecto a la formación de profesionales de la educación, considera dos aspectos: 1) la denominación del campo que se aborda desde tres tradiciones: la alemana, que plantea a la pedagogía como unidad disciplinaria presidida por la filosofía como fuente normativa; la francesa, que promueve el enfoque multidisciplinario desde la perspectiva de las ciencias de la educación, y la anglosajona, que hace énfasis en el aspecto instrumental con la denominación educación, la cual unifica la disciplina y la práctica; 2) los saberes que conforman el campo educativo, donde se distinguen los siguientes: teóricos, en los que se diferencian los básicos como núcleos disciplinares que fundamentan el estudio del campo educativo y aquéllos que profundizan en su estudio; prácticos, que constituyen ámbitos de acción e intervención que se manifiestan en los campos profesionales actuales y potenciales, y prospectivos, que hacen referencia al planteamiento de realidades socioeducativas futuras deseables, así como a posibles formas de acceso a las mismas. La investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa, fundamentada en el abordaje “holístico” que requirió de la descripción y comprensión del entorno social e institucional donde se ubicó el objeto de estudio.

Sánchez Aviña (2011) se ocupa de dos cuestionamientos básicos: ¿cuáles son los orígenes y el desarrollo de la formación para la investigación en México? y ¿qué vías se han seguido para esta formación?. Para intentar dar respuesta a estas dos cuestiones, el autor analiza los materiales publicados en el campo. Señala que, actualmente, se pueden distinguir tres etapas de desarrollo y una más en gestación: 1) etapa de despegue (1930-1960), acorde con la concepción pedagógica predominante que señalaba como centro de atención el ámbito áulico y, en especial, al maestro, donde la investigación educativa no existe como tal; 2) etapa de definición (1960-1980), la investigación educativa da un giro trascendental; impulsada por una preocupación planificadora, se coloca a la educación como

objeto de estudio multidisciplinario; uno de los rasgos característicos de la etapa es la considerable y rápida expansión de la educación superior en México; 3) etapa de profesionalización (a partir de 1980), definida por la consistente lucha por lograr la identidad propia del investigador educativo y de su campo de estudio, acompañado de un vigoroso énfasis en la profesionalización de los agentes de la investigación educativa.

El autor concluye que: *a)* un primer aspecto que se debe tomar en cuenta dentro de los puntos de llegada es considerar la pedagogía como su espacio de génesis, por lo que en ese momento se podría llamar investigación de la educación y, sobre todo, porque en ese momento de emersión como campo específico se hace patente la relación estrecha y dialéctica entre hacer investigación educativa y el estar formado para ello; también se hace evidente que son dos caminos que se entrecruzan permanentemente, afectándose el uno al otro; *b)* la formación para la investigación se ha revisado desde dos ópticas, la fáctica y la formal, que posteriormente se convierten en una tercera que pretende la integración de ambas, esto último al parecer como consecuencia del paso del tiempo y de la consolidación de la investigación educativa que la ha conducido a un estado de institucionalización; *c)* cuando se habla de formación para la investigación, se hace referencia básicamente a la dimensión externa del sujeto que conoce, centrando la atención en las condiciones y circunstancias experienciales en las que se forma, aun cuando se le relaciona con procesos cognitivos o emocionales que podríamos llamar actitudes y percepciones que, sobre sus experiencias, tienen los sujetos en formación, o bien, reconstruyendo las trayectorias personales. De esta manera, se puede incursionar en propuestas innovadoras que den continuidad a lo ya logrado, dirigiendo la atención hacia los procesos internos que tienen lugar en el sujeto en formación; con esto, se vislumbra una pregunta que ofrece posibilidades para construir un problema de investigación educativa: ¿qué posibilidad existe para considerar la dimensión interna referida a las operaciones conscientes e intencionales que suceden en el sujeto que se forma, como objeto de estudio?

Formación disciplinar en educación física

Molina Gómez (2007) realiza un análisis histórico de las disciplinas curriculares de las escuelas de educación física desde principios hasta mediados del siglo xx. Recupera las nociones bourdieuanas de *habitus* y campo. Considera al currículo

como el producto político que se crea a partir de tensiones en la selección, organización y sistematización de los contenidos que lo conforman; dicho planteamiento orienta al autor a trabajar el currículo como un problema de relaciones de poder desde las que se generan ciertas reglas y verdades que permite el orden, la apropiación y exclusión del conocimiento disciplinario que se va a transmitir en las escuelas. Este razonamiento le permitió realizar una historia del *currículum* cuya preocupación puso en el centro la búsqueda de cómo los *habitus* de la clase gobernante y de los diferentes campos disciplinarios “construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen”. El autor señala que la historia de las disciplinas del currículo de las escuelas de educación física hace de las disciplinas de los planes de estudio un problema central que le ha acercado a la comprensión de cómo y en función de qué se privilegian y ordenan los conocimientos que han formado a los maestros de educación física en el periodo analizado. De esta manera da cuenta de los cambios y rupturas en las formas de razonamiento desde las que se consolidan las “relaciones de poder” en los campos disciplinarios. Concluye Molina Gómez que, en el periodo estudiado, el fin principal de la educación física ha variado de acuerdo con el proyecto político del Estado, que se erige como el rector de la educación en general y, por tanto, de la educación física.

Torres Hernández (2009), sustentada en el enfoque histórico cultural, aborda la educación de lo corporal a través de una revisión de las prácticas educativas de la educación física en un acercamiento a la escuela primaria pública de la Ciudad de México. La autora reporta las condiciones, avances y limitaciones de la educación física en la escuela básica frente a las demandas sociales a las que debe responder, con el fin de aportar elementos que sustenten la construcción de un modelo alternativo aplicable a la educación primaria. En el desarrollo del texto, presenta el análisis histórico de la perspectiva actual de la educación física y expone los enfoques en la formación de docentes y las prácticas educativas sobre la corporeidad en etapas clave del desarrollo de la sociedad mexicana, desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días. Como resultado del análisis, Torres Hernández señala que el discurso pedagógico sobre la educación del cuerpo en México presenta las siguientes características: *a*) se ha centrado en el paradigma dualista, de acuerdo con el cual se concibe al hombre formado por dos entidades de naturaleza distinta e irreconciliable: el cuerpo y la mente; *b*) se devalúa el cuerpo como espacio de conocimiento; en el mismo sentido, se menosprecia la pasión y lo sensible al determinar la razón como único principio válido del co-

nocimiento humano, y c) se ha priorizado el conocimiento adquirido a través de la abstracción mental, negando y muchas veces devaluando los que se adquieren a través de los sentidos y de la experiencia de los sujetos.

Formación disciplinar en geografía

Castañeda Rincón (2004) documenta la historia de las *curricula* de la Escuela Normal Superior de México entre 1920 y 2000 como posibilidad para analizar los cambios y procesos educativos que se han dado en la formación de profesores de geografía. A decir del autor, los ejes temáticos han perfilado visiones en el tiempo que han caracterizado la identidad profesional de los docentes a partir del estudio de los ámbitos pedagógico, didáctico, psicológico y geográfico, estableciendo vínculos y relaciones mutuas que han subsumido a la geografía ante el predominio temático de las ciencias de la educación. El recorrido histórico se hace desde su creación, en 1924, al interior de la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad Nacional, para su posterior incorporación a la Secretaría de la Educación Pública (SEP) en 1934. Castañeda Rincón, en su artículo, ofrece elementos de análisis para la evaluación de los planes de estudio de geografía, evidenciando sus limitaciones en torno a la presencia de los contenidos geográficos. Concluye Castañeda que en todos los planes de estudio, anteriores al vigente, la formación de profesores de geografía se caracterizó por un divorcio entre las ciencias de la educación y las materias geográficas, y sólo encontró su relación y complementariedad en el desarrollo de la didáctica, pasando de los cursos de técnica de la enseñanza geográfica a didáctica de la geografía y, posteriormente, al laboratorio de docencia de la geografía, contando con espacios curriculares propios para la práctica escolar, pero donde la teoría geográfica y didáctica siempre tuvieron mayor presencia que el trabajo empírico de las prácticas escolares. El plan más reciente revierte esta tendencia y se ubica en el extremo contrario, promoviendo múltiples relaciones que limitan el desarrollo teórico y práctico de la disciplina geográfica, al impedir que despliegue sus propias secuencias explicativas bajo una oleada impresionante de temas que favorecen las estrategias de enseñanza, pero que diluyen y relegan los conocimientos geográficos a su mínima expresión curricular, lo que impide a los alumnos obtener una cultura geográfica básica para desempeñarse en forma óptima como profesores de secundaria. Tiene más pedagogía, didáctica, psicología, observación y práctica docente, pero no me-

jores resultados en la enseñanza de la geografía. Una gran limitación en todos los planes de estudio para la formación de profesores de geografía —incluido el más reciente— es la ausencia de espacios curriculares para la preparación en la investigación educativa, inherente a la escuela secundaria y a la enseñanza de la geografía, lo que ha propiciado un rezago importante en la investigación de los procesos educativos que se relacionan con las prácticas y las representaciones que hacen los profesores de su propia experiencia docente. Para Castañeda Rincón, todo parece indicar que el plan de estudios vigente, incluso cuando tiene una fuerte dosis de empirismo y pragmatismo, no será capaz de incorporar a los profesores para que inicien sus primeras reflexiones de investigación sobre los problemas que cotidianamente enfrentarán en su relación educativa con los alumnos de secundaria, puesto que ninguno de los planes —al igual que éste— se ha planteado incorporar a los profesores en la investigación como parte de las actividades profesionales que deben realizar.

Formación disciplinar en literatura

Cruz Larios (2004) presenta un diagnóstico de necesidades educativas relativas a la formación didáctica para la enseñanza de la literatura. El estudio se realizó con 30 egresados de la Licenciatura en Literaturas Hispánicas de la Universidad de Sonora que imparten clases. El autor busca conocer la trayectoria educativa y laboral, así como las exigencias del mercado de trabajo y la satisfacción de los egresados con la institución y la carrera cursada, con el fin de disponer de una herramienta básica para la generación de propuestas encaminadas a reestructurar los planes de estudio y mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrece la licenciatura mencionada. El diagnóstico confirma que los egresados quienes se dedicaban a la enseñanza de la literatura, consideraban que recibieron una escasa preparación en conocimientos relacionados con la didáctica de la literatura.

Guerrero Peñuelas (2006) explora la formación de los profesores de literatura del Colegios de Bachilleres del Estado de Sinaloa y trata de esclarecer las dificultades que enfrentan en la enseñanza de la asignatura. Resulta de interés para la autora identificar si los profesores que imparten la asignatura han sido formados en campos disciplinarios afines a la asignatura, así como establecer si su formación permite desarrollar procesos para la enseñanza o si los problemas

que se enfrentan en ella atañen a debilidades de la propia formación, ya que los docentes se formaron en una disciplina ajena a la que imparten. En este sentido, la autora cuestiona ¿cómo se formaron los profesores que imparten literatura en Colegio de Bachilleres?, ¿por qué eligieron la enseñanza de la literatura? y ¿cuáles dificultades pedagógicas y didácticas enfrentan? La autora emplea el método de historias de vida para recuperar una información global sobre la formación docente y las dificultades de enseñanza. Guerrero Peñuelas devela que los profesores desarrollan modelos didácticos sobre una formación sustentada en la experiencia y un modelo de formación específico del Colegio de Bachilleres en la asignatura de literatura.

A manera de cierre

En esta sección temática denominada “Investigaciones sobre formación en disciplinas”, tratamos de dar cuenta de los trabajos que abordaran propiamente el tema de la formación en disciplinas. A partir de esta delimitación temática y epistemológica dejamos fuera trabajos que si bien abordaban el tema de las disciplinas, lo hacían en función de su didáctica, es decir, particularizaban o enfatizaban el estudio de tal o cual disciplina por medio de la didáctica. Así, después de localizar y organizar una primera base de datos con casi un centenar de documentos, intentamos ser consistentes en la inclusión de trabajos que abordaran sólo el tema central de este capítulo: formación en disciplinas. Las disciplinas reportadas en este apartado fueron organizadas en dos bloques: 1) ciencias naturales: física, biomédicas y tecnología, matemáticas, ciencias, y 2) ciencias sociohistóricas y de la educación: arte, historia, derecho, educación e investigación educativa, educación física, geografía y literatura. Una característica de la mayoría de los trabajos reportados es que muestran el trayecto que ha seguido una disciplina en cuanto a la formación a partir de sus métodos de enseñanza, sus contenidos, instrumentos de apropiación de conocimiento, *inter alia*. Otra característica que ubicamos es que los estudios dan cuenta del carácter plural de la disciplina y de los cambios y “nuevos” requerimientos que el orden mundial ha impuesto en cuanto a técnicas, instrumentos o enfoques. Algunos otros trabajos también dan cuenta de lo que prevalece en su tradición disciplinar.

Balance

Como ya hemos señalado, las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular con fines epistemológicos específicos, desarrolladas por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, así como una modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está-siendo*.

Las disciplinas no son estáticas, las comunidades académicas de las que emergen y a las que pertenecen se modifican con nuevos conocimientos que se producen y la enriquecen como 'X' o 'Y' disciplina. Un ejemplo de ello, en el campo de las ciencias naturales, es el caso de la física estadística, que es una disciplina de la física y de acuerdo con las técnicas estadísticas de las que se vale para deducir el comportamiento de los sistemas físicos macroscópicos se amplía, modifica, varía o cambia en función del desarrollo de nuevos conocimientos que lleven a técnicas numéricas más poderosas y eficientes; además, involucra el desarrollo de nuevas tecnologías de diferentes tipos, como pueden ser ópticas, computacionales y de alta resolución, como microscopios, zetámetros, etc. Así, las hipótesis y postulados de la física estadística, basadas en los principios de la física, son modificadas en cuanto a la capacidad que tienen de predecir los fenómenos observados experimentalmente en los sistemas moleculares, dando una explicación satisfactoria a los fenómenos macroscópicos, pero cabe decir que los principios de la física (leyes) permanecen.

En resumen, en el *estar-siendo* de las disciplinas académicas permanecen viejos elementos que la constituyen y posibilitan como lo que *son* en un momento histórico determinado, pero que también se modifica en función de nuevos conocimientos que posibilitan su desarrollo o enriquecimiento. Las disciplinas permanecen siempre en la búsqueda de producción de conocimiento particular que profundice sobre lo específico que la caracteriza. Así, no sólo el momento de emergencia de las disciplinas o de las teorías es ecléctico, sino que también durante su desarrollo se resignifican los conceptos, objetivos o fines, perfeccionando sus metodologías e instrumentos para incorporar nuevos elementos, desechar o resignificar otros, así, se toman préstamos de otras disciplinas, de otras reflexiones o producciones.

En este sentido, sostenemos que cualquier disciplina, teoría, perspectiva o metodología está marcada por una historia —de continuidades y discontinui-

dades— en la que se constituido y que no puede omitirse al pretender hacer uso de ella. Los patrimonios científicos cambian constantemente, pero también se fragmentan, y las especialidades de estos fragmentos de ciencias se comunican entre sí (Dogan y Pahre, 1993). Las ciencias, disciplinas, teorías y metodologías emergen y se desarrollan eclécticamente, pero recordemos que el eclecticismo que postulamos no es un mero sincretismo, sino que es algo cuidado, vigilado y, en este sentido, cada ciencia es única en su constitución, mas no por ello pura y definitiva. Para Merton (1980), un eclecticismo disciplinario o pluralismo teórico promueve el desarrollo de una variedad de estrategias de investigación. La pluralidad de paradigmas nos indicaría que existen diferentes maneras de conceptualizar problemas, diferentes intereses y perspectivas que seguramente ignoramos cuando sólo existe una perspectiva única. Tal como observamos en los trabajos reportados en este capítulo, tanto de las ciencias naturales como del espíritu.

Afortunadamente, se ha avanzado en el reconocimiento de la porosidad de las fronteras entre las ciencias, disciplinas, teorías y metodologías; los trazos fronterizos se han desdibujado y cada vez es más visible encontrar puntos en común. Por ejemplo, nos dice Girola (1986), en América Latina, a partir de la última mitad de la década de 1970, se descubre que en los textos de corte sociológico los investigadores utilizan conceptos y descubrimientos provenientes de muy diversos marcos teóricos. En épocas anteriores, se valoraba por sobre todo la fidelidad a un marco teórico único y excluyente, y se reprobaba cualquier desvío con respecto a la ortodoxia. De acuerdo con Hernández y López (2002), la discusión actual sobre la formación en disciplinas es especialmente importante para repensar horizontes de formación ciudadana, con el fin de adelantar acciones institucionales de mejoramiento académico y para diseñar políticas y estrategias en el terreno de la ciencia y la tecnología. Se debe partir de una representación de las disciplinas que no excluya aspectos que deben ser considerados. Esta representación debe ser permanentemente enriquecida y sometida al análisis crítico, puesto que la formación se inserta en el mundo de la vida cotidiana y de las prácticas sociales.

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (2009). “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 55, vol. 21, Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 15-29.
- Bellido Castaños, Esmeralda (2011). “Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Block, David Antonio Moscoso, Margarita Ramírez y Diana Solares (2007). “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 33, vol. 12 México: COMIE, pp. 731-762.
- Castañeda Rincón, Javier (2004). “Formación de profesores de geografía en la escuela normal superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 23, vol. 9, México: COMIE, pp. 975-1004.
- Cruz Larios, Jaime (2004). “Formación profesional para la enseñanza de la literatura, en el nivel medio superior y superior del estado de Sonora”, Tesis de maestría, México: Universidad de Sonora.
- Deschamps Ramírez, Paulina y María de la Paz Ramos Lara (2012). “Enseñanza de la física en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria (Siglo XIX)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, México: COMIE, pp. 817-848.
- Dueñas Cruz, Angélica (2009). “La construcción social de los profesores de educación secundaria ante la enseñanza de las matemáticas (primer reporte de investigación)”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UV.
- García Blanco, Mercedes (2005). “La formación de profesores de matemáticas. Un campo de estudio y preocupación”, en *Educación matemática*, núm. 002, vol. 17, México: Santillana, pp. 153-166.
- García Ruiz, Mayra y Beatriz Sánchez Hernández (2006). “Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria”, en *Perfiles educativos*, núm. 114, vol. XXVIII, México: UNAM, pp. 61-89.
- García, Carlos (2007). “La formación en ciencias”, en García, Carlos. *La formación en ciencias. Encrucijada: cultura y modelo pedagógico*, Guanajuato: Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 17-36.
- Guerrero Peñuelas, María Trinidad (2006). “Formación de profesores de literatura en bachillerato: dificultades en la enseñanza (historias de vida y formación docente)”, Tesis de maestría, México: UPN.

- Ibarra Manrique, Luis Jesús (2007). “Las sociedades del conocimiento: los desafíos a la formación de investigadores en educación”, en *Educatio. Revista de Investigación Educativa*, núm. 4, México, UdeG, pp. 67-81.
- Luna Chrzanowski, Katya y Teresa Yurén Camarena (2005). “La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia”, en Yurén Camarena, Teresa; Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona: Pomares, pp. 139-159.
- Martínez Camaño, Jesús (2008). “La formación de profesores de bachillerato en el área de física mediante proyectos educativos”, Tesis de maestría, México: UNAM.
- Mendoza, Jesús Manuel (2009). “La enseñanza de las matemáticas y el saber didáctico de los profesores en formación”, en *Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, núm. 29/30, vol. 9, México: UPN.
- Molina Gómez, Daniel (2007). “La formación de maestros de educación física en México. De principios a mediados del siglo xx”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Montes Balderas, Martha Patricia (2011). “La formación de investigadores en el doctorado en derecho de la UNAM: Retos para la tarea docente”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Ramos, Silvia Lizette y Mariona Espinet (2007). “Relatos narrativos de las prácticas de laboratorio en la formación de docentes de ciencias”, en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE-UADY.
- Ramos, Lizette (2007). “Enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales”, en García, Carlos. *La formación en ciencias. Encrucijada: cultura y modelo pedagógico*, Guanajuato: Instituto de Investigaciones en Educación, pp. 37-53.
- Ramos, Roxana (2007). “Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, escenarios y procesos (Ca. 1919-1945)”, Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Rivera Calvo, María Elda y Flérida Moreno Alcaraz (2009). “La formación académica y las prácticas educativas en la Licenciatura en Historia”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Xalapa: COMIE-UV.
- Rojas, Daniel (2006). “El concepto de Formación en las ciencias del espíritu: una lectura desde la verdad y Método”, en *Diálogos I*, Colombia: Fundación incertidumbre.
- Sánchez Aviña, José Guadalupe (2011). “La formación para la investigación educativa en México”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UNAM-UANL.

- Sánchez Lima, Leticia (2008). "Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de posgrado del CENIDET", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 145, vol. 37 (2008), México: ANUIES, pp. 7-23.
- Santa María Martínez, María de la Paz (2012). "Formación del investigador en el Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM", Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Schara, Julio César (2008). "Las redes del conocimiento y la formación de profesionales del arte en la universidad pública. Sociología del arte", en *Reencuentro*, núm. 51, México: UAM, pp. 66-76.
- Silva Carballido, Haydeé y Adrián de la Rosa Nolasco (2007). Una mirada a los alumnos docentes de la maestría en educación, especialidad matemática, Convenio SEIEM-SNTE-Cinvestav, en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UADY.
- Torres Hernández, María de la Luz (2009). *Los aprendizajes del cuerpo en la Escuela Mexicana. Formación de profesores y prácticas educativas de la educación física*, México: Taller Abierto.
- Trejo Sánchez, Karina (2006). "Perspectiva para el fortalecimiento de la formación de docentes e investigadores jurídicos, caso del posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM", Tesis de doctorado, México: UNAM.
- Vázquez Molina, Juan Manuel (2009). "La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Xalapa: COMIE-UV.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Adorno, Theodor (1973). *Tres estudios sobre Hegel*, España: Taurus.
- Arce, Francisco (1982). *Historia de las profesiones en México*, México: SEP-COLMEX.
- Bachelard, Gaston (1974). *El nuevo espíritu científico*, México: Siglo XXI.
- Barbou des Places, Ségolène (2011). "La summadivisio en droit communautaire: dépassement, déplacement ou reconstitution d'une frontière disciplinaire?", en Xavier Bioy (dir.). *L'identité du droit public*, Presses de l'Université Toulouse I Capitole: LGDJ, pp. 39-72.
- Barrón Concepción y José Gómez (2004). "Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior", en Ángeles Valle (coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México: CESU-UNAM.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002). *El oficio de sociólogo*, México: Siglo XXI Editores.
- Boutier, Jean; Jean-Claude Passeron y Jacques Revel (eds.) (2006). *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris: L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Enquête 5, pp. 260.
- Díaz Barriga, Ángel (1997). *La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño*, en Pacheco, Teresa y Ángel Díaz (coord.). *La profesión. Su condición social e institucional*, México: UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-108.
- Díaz, Esther (2005). "Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento", en *Perspectivas metodológicas*, núm. 5, Remedios de Escalada, UNLA.
- Díaz-Barriga, Frida (1993). "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral", en *Tecnología y Comunicación Educativa*, núm. 21, México: Instituto Latinoamericano de la Educación Educativa, pp. 19-39.
- Dilthey, Wilhelm (1994). *Introducción a las ciencias del espíritu*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Dogan, Matei y Robert Pahre (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México: Grijalbo.
- Ferrater, José (2004). *Diccionario de filosofía*, España: Ariel.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1993). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (1988). *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.
- Girola, Lidia (1986). "Nuevos enfoques teóricos en la investigación social: Hacia el pluralismo", en *Revista Sociológica*, México: Departamento de Sociología de la UAM-A. Año 1, núm. 1.
- Habermas, Jürgen (1999). *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos.
- Heilbron, Johan (2004). "A Regime of Disciplines: Toward a Historical Sociology of Disciplinary Knowledge", en Camic, Charles & Hans Joas (eds). *The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age*, Lanham MD (Rowman & Littlefield), pp. 23-42.
- Hernández Carlos y Juliana López (2002). *Disciplinas*, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Hoskin, Keith (2001). "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en Stephen, Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Madrid: Morata, pp. 33-58.
- Hoyos, Carlos Ángel (1994). "Las profesiones y la posibilidad universitaria", *Memorias del Congreso: Las profesiones en México*, núm. 1, México: UAM-X.

- Kerlinger, Fred N. (1979). "La ciencia y el método científico", en *Investigación del comportamiento, Técnicas y metodología*, segunda edición, México: Interamericana, pp. 2-10.
- Kuhn, Thomas (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, Robert K. (1980). *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Madrid: Espasa, Calpe.
- Moore, T. W. (2010). *Filosofía de la educación*, reimpresión, México: Trillas.
- Morin, Édgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Morin, Édgar (2001). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Navarrete, Zaira (2009). "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales", en Soriano y Dolores Ávalos (coords.). *Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México: Juan Pablos-PAPDI. pp. 139-151.
- Navarrete, Zaira (2011). "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica", en Buenfil, Rosa Nidia y Zaira Navarrete (coords.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*, México: Plaza y Valdés-PAPDI, pp. 259-274.
- Olvera, Margarita (2007). "Sociología, cambios conceptuales y temporalidad", en Zabudovsky, G. *Sociología y cambio conceptual*, México: UAM-A-UNAM, Siglo XXI.
- Tamayo y Tamayo, Mario. (2004). *Diccionario de Investigación Científica*, México: Limusa.
- Weber, Max (1964) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (trad. J. Medina Echavarría) (ed. J. Winckelmann), México: FCE.

CAPÍTULO 15

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN

Tiburcio Moreno Olivos*

Introducción

La evaluación es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos 25 años en todo el mundo y especialmente en nuestro país. Como está de manifiesto en el actual estado del conocimiento, durante la década pasada se incrementó la producción de la evaluación como campo de investigación, además de ampliar su alcance, diversificar sus metodologías y su objeto de estudio. En la actualidad, dado el reconocimiento de la evaluación para el logro de la mejora de la calidad, la encontramos presente en prácticamente todos los ámbitos educativos y, por ello, la formación no podía ser la excepción, pues cada vez que se elabora un programa formativo, la evaluación debe ser considerada como un componente inherente al diseño mismo del proyecto.

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. A partir del análisis de los documentos reunidos, se establece una clasificación que intenta organizar y sistematizar la información en categorías. Se construyeron las siguientes categorías analíticas para este campo: 1) formación y evaluación de alumnos; 2) formación y evaluación docente; 3) formación y tipos de

* Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

evaluación (diagnóstica, formativa, del desempeño); 4) formación y evaluación de programas; 5) formación y evaluación de competencias, y 6) formación de egresados y su evaluación.

En cuanto a la metodología comúnmente empleada por los investigadores, se encuentran trabajos de corte cuantitativo, cualitativo y mixto. Se identificaron estudios descriptivos, estudios de correlación, estudios de caso, etnografía escolar, estudios meramente documentales y otros que combinan el análisis documental con trabajo de campo. Las técnicas e instrumentos de investigación más empleados fueron la entrevista (estructurada y semiestructurada), la observación (participante y no participante), el análisis documental y los cuestionarios, entre otros.

El campo que se desarrolla en este capítulo denominado “Formación y evaluación, acreditación, certificación”, no existió como campo en el estado del conocimiento anterior (década de 1990), situación que refuerza el planteamiento de que la evaluación y su relación con los procesos de formación es un tópico que emergió con ímpetu en la década pasada que estamos revisando, de ahí que se haya ganado un lugar propio en el área 15, denominada “procesos de formación”.

Aunque diversos autores sitúan la emergencia del llamado “Estado evaluador” en nuestro país en la década de 1980 (citan como ejemplo emblemático la creación del Sistema Nacional de Investigadores), en realidad es en la década de 1990 cuando se crean diversos organismos y se institucionalizan programas de evaluación orientados a valorar el desempeño, funcionamiento y actuación de los distintos componentes del sistema educativo (docentes, programas educativos, instituciones educativas, gestión escolar, etc.). Durante este periodo, se afianzan las bases del Estado evaluador y se dan los primeros pasos en la conformación de una nueva cultura de evaluación en los centros educativos, pero es en la primera década del siglo XXI cuando, además de continuar con políticas federales que amplían y fortalecen la evaluación (por ejemplo, se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, Copaes, y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, estos últimos, aunque creados en la década anterior, intensifican sus actividades), surgen de forma notoria, en parte como consecuencia de tales políticas, publicaciones que pretenden dar cuenta de procesos y resultados de evaluación, lo que denota la fuerte presencia de la evaluación en el sistema educativo nacional.

Procedimiento seguido

El proceso que se siguió para la elaboración de este campo del estado del conocimiento consistió en una búsqueda de publicaciones (libros, capítulos de libro, artículos, ponencias en memorias de congresos, tesis de posgrado, informes de investigación y otros) correspondientes al periodo 2002-2011 en el nivel nacional, o bien, de autores nacionales que hubieran publicado en el extranjero. Primero, se hizo una indagación general para localizar la producción en investigación correspondiente al periodo indicado; después, se siguió un proceso de selección y clasificación de los materiales que cumplieran con los criterios establecidos; posteriormente se registró en una base de datos, diseñada ex profeso, la información referida a los datos de identificación de los materiales seleccionados y se hicieron resúmenes de los mismos para, en seguida, valorar su pertinencia de inclusión en el estado del conocimiento.

Se trató de un proceso complejo y laborioso de lectura de los materiales elegidos, algunos de los cuales finalmente no fueron incluidos en este estado del conocimiento por considerarse que, en sentido estricto, no eran productos de investigación educativa sino de otra índole. Seguramente no están todos los productos de investigación educativa generados durante la década que se analiza, debido a la dificultad que se tuvo para acceder a ellos; en ocasiones, el acopio de los materiales fue un proceso lento y hubo que insistir varias veces para que los representantes institucionales respondieran al llamado; en otros casos, el medio más efectivo para conseguir algunos documentos fue la relación de amistad con colegas, pero hubo otros que fue imposible obtenerlos, especialmente aquéllos que no se encuentran en formato digital.

A continuación, se describen algunos de los trabajos más relevantes de la producción encontrada en este campo, los cuales se ubican por categorías. En esta revisión, se incluyen ponencias presentadas sobre todo —aunque no exclusivamente— en los congresos nacionales de investigación educativa, organizados bianualmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); artículos de investigación que fueron publicados en distintas revistas, libros, capítulos de libro, tesis de posgrado e informes de investigación.

Categorías analíticas

Formación y evaluación de alumnos

Según Nevo (1997), los alumnos y los profesores, pero sobre todo los primeros, han sido los tradicionales objetos de evaluación. Aunque con el paso del tiempo el espectro de la evaluación en educación se ha ensanchado, de tal forma que hoy en día prácticamente todo puede ser evaluado, lo cierto es que la evaluación de alumnos continúa siendo un ámbito de gran importancia, de ahí que en esta categoría se situó una buena parte de los materiales.

Esta categoría sólo incluye una subcategoría: formación y evaluación del alumnado en secundaria.

Formación y evaluación del alumnado en secundaria

Esta subcategoría está integrada por cuatro trabajos: Moreno (2009) analiza: “El profesorado y la evaluación de alumnos en secundaria”; Contreras, Rodríguez y Urías (2009) reflexionan en torno al “Examen a gran escala de referencia criterial para evaluar el dominio de la formación cívica y ética al egreso de la educación secundaria en Baja California”; Vázquez, Navarro y Guerra (2011) se refieren a la “Evaluación del aprendizaje. Espacios de reflexión y análisis docente” y, por último, Montes, González y Castillo (2011) aluden a la “Evaluación diagnóstica de estilos de aprendizaje en educación básica (México): su incidencia en la autorregulación en el proceso de formación de los alumnos”.

En esta subcategoría, la ponencia de Moreno (2009) tiene como propósito presentar los resultados de un trabajo etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos que da cuenta de las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado de secundaria.

En este documento, se señala que la evaluación tradicional sigue vigente, con lo que se refuerza un aprendizaje memorístico y rutinario, lo cual se contrapone abiertamente con el desarrollo de habilidades y competencias que, de acuerdo con lo que establece el *currículum* de educación secundaria, las escuelas deben estar potenciando en los alumnos. La complejidad de la problemática de la enseñanza secundaria no puede abordarse con esquemas simplistas y reduccionistas; está claro que intervienen en ella múltiples agentes y factores, pero hay

voces que apuntan a que una de las causas responsables de tanto fracaso escolar guarda relación con el sistema de evaluación empleado por los profesores, afirma el autor en la ponencia.

En el sistema educativo mexicano, durante mucho tiempo prevaleció un paradigma de evaluación de corte cuantitativo. La emergencia del paradigma cualitativo de evaluación es mucho más reciente y su presencia apenas empieza a tener un reconocimiento dentro y fuera del ámbito educativo. La preeminencia de modelos de evaluación de corte cuantitativo sigue siendo notoria; como ejemplo, tenemos la ponencia de Contreras, Rodríguez y Urías (2009). En este trabajo, se emplea una metodología de investigación de corte cuantitativo. Los autores mencionan que la Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) propuso una estrategia integral para evaluar los dominios de la educación cívica y valoral, conformada por un conjunto de instrumentos que miden los aspectos cognitivos y afectivos involucrados en la formación. Se describe el proceso de desarrollo de uno de los instrumentos, el Examen de Formación Cívica y Ética, que se enfocó en el dominio de los aspectos cognitivos que establece el *currículum* de secundaria. Se describen también los resultados que se obtuvieron tras aplicar el instrumento a 5 587 estudiantes de tercer grado de secundaria.

La más reciente Reforma de la Educación Secundaria (SEP, 2006) tiene una orientación de corte constructivista y propone un modelo curricular basado en competencias; en este sentido, representa un enorme reto para el profesorado que atiende este nivel educativo, el cual en su mayoría no tuvo una formación inicial que le habilitara para afrontar las demandas de estos nuevos enfoques educativos, con lo que su práctica muchas veces se torna un proceso complejo lleno de inconsistencias y contradicciones (Moreno, 2005). Al respecto, la ponencia de Vázquez, Navarro y Guerra (2011) apunta que de acuerdo con las reformas planteadas por el Estado, la educación en el aula debe ser de corte constructivista, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se base en el desarrollo de competencias, englobado en el enfoque de la transversalidad de los contenidos. Esto implica que el docente se enfrente a nuevos retos de aplicación, lo que a su vez conlleva un cambio en la forma de percibir y entender los diferentes elementos implicados en el proceso educativo.

Los autores reiteran la necesidad de que el perfil del maestro se transforme para que éste pueda asumir una actitud reflexiva y crítica ante el proceso de cambio, ya que la renovación de sus presupuestos, significados y patrones no

se da con la reforma misma, más bien es un proceso implícito en la interacción de acciones tanto a escala micro como macro, por lo que requiere ser planteado en distintas etapas y a diferentes plazos.

Más adelante, los autores mencionan que la manera de impartir la clase en el aula se transforma por los cambios y las exigencias derivadas tanto de las políticas educativas vigentes como por la propia dinámica de transformación del contexto social actual, que requiere nuevas formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de evaluar, poniendo énfasis en la propia evaluación y no en los instrumentos empleados, puesto que el sentido de la práctica evaluativa no se limita a dar cuenta de los resultados y logros educativos, sino que ésta en sí misma es un proceso, el cual asume un doble papel: por una parte, como un determinante de la práctica docente y, por la otra, como objeto de intervención de dicha práctica.

En cuanto al método, se plantea que la investigación se basa en un paradigma interpretativo, a través de un estudio de caso, donde se emplea la observación y el juicio crítico de los compañeros. Se consideran los criterios de veracidad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad en las perspectivas de los participantes y con los sujetos durante el proceso y, después, se triangulan los resultados. La observación participante, la entrevista etnográfica y la adecuación referencial fueron las técnicas empleadas para describir, interpretar y evaluar el estudio de casos.

Según refieren los autores, la población estudiada posee las características siguientes: dos docentes del sexo femenino y uno del sexo masculino, maestros de secundaria con experiencia laboral dispar entre ellos (20, cinco y un año, respectivamente) de edades de aproximadamente 40, 23 y 29 años, con perfiles similares en cuanto a la preparación y certificación del manejo de la lengua (con diferentes rangos entre sí) y con carreras no afines a la materia que imparten, como Ciencias de la Comunicación e Ingeniería de Recursos de la Información; sin preparación pedagógica, los tres maestros laboran bajo contrato por horas-clase renovable cada ciclo escolar.

Con la implementación en el aula de secundaria de un *currículum* de corte constructivista, se vuelve prioritario identificar los conocimientos previos de los alumnos, sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje, con el fin de adaptar mejor la enseñanza a las necesidades y requerimientos de aprendizaje de los alumnos. En este tenor, se recupera una ponencia que alude a la evaluación diagnóstica de estilos de aprendizaje y su incidencia en la autorregulación del

proceso de formación de los alumnos de secundaria, de la autoría de Montes, González y Castillo (2011). Esta contribución presenta una evaluación diagnóstica de los estilos de aprendizaje de 699 alumnos adscritos a secundarias de Hermosillo, específicamente de aquéllas que son receptoras de practicantes de la Escuela Normal Superior de Hermosillo. La importancia de dicho diagnóstico consiste en que contribuye a la mejora del perfil de formación del alumnado de la Licenciatura en Educación Secundaria con respecto al desarrollo de la autorregulación de su proceso de formación y, en consecuencia, en la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas al perfil del estudiante de secundaria, con quien ejerce sus prácticas profesionales. Lo anterior, por medio del diagnóstico del nivel de predominio de los cuatro estilos propuestos en el Test CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje). La metodología presenta una muestra estratificada de sujetos de seis instituciones de educación secundaria pública. En el apartado de los resultados se presentan los principales rasgos de cada uno de los estilos, pragmático, reflexivo, activo y teórico, así como la implementación de estrategias de aprendizaje y enseñanza para los sujetos mencionados, apegados al desarrollo de competencias tales como identificación y diagnóstico, planeación y producción, entre otras, según el nivel educativo en el que se implemente. Una vez obtenidos los resultados, se considera imprescindible el diseño de una propuesta innovadora que coadyuve al perfil de formación del alumno de secundaria, del docente en servicio y del futuro profesor o practicante. Según los autores, este estudio tiene como finalidad, en su apartado teórico, situarnos en la conceptualización y reflexión desde la perspectiva de la calidad educativa, la calidad de la formación recibida y en estudios de evaluación educativa. El modelo teórico-metodológico para la caracterización de los estilos de aprendizaje se ha implementado en 1 200 estudiantes de secundaria, en 80 futuros profesores de inglés de instituciones de educación pública y próximamente se tiene previsto implementarse con profesores de idiomas en servicio.

Formación y evaluación docente

En la sección anterior se mencionaba que tanto los alumnos como los profesores han sido tradicionalmente los objetos de la evaluación, antes de que esta disciplina ensanchara su espectro de actuación en la segunda parte del siglo xx.

El profesor es el otro actor clave del proceso formativo, de ahí que cualquier intento por mejorar la calidad de la educación necesariamente pase por prestar especial atención a la formación y el desempeño de aquél. Esto explica, en buena medida, el creciente interés en los últimos años de los investigadores por la evaluación docente, con el fin de desentrañar los entresijos de la enseñanza. Esta categoría, a su vez, se subdivide en dos subcategorías: 1) formación y evaluación docente en educación superior, y 2) formación y evaluación docente en educación básica. A continuación, desarrollamos cada una de ellas.

Formación y evaluación docente en educación superior

Esta subcategoría está integrada por siete trabajos: Loredó, Romero e Inda (2009) presentan “Una alternativa de evaluación docente en el posgrado de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México”; Guzmán, González y Marín (2009) aluden a la “Evaluación de competencias docentes en posgrados de Instituciones Formadoras de Docentes”; Gómez y Gómez (2009) analizan “La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: el perfil docente en la licenciatura en Historia”; González (2006) hace referencia a la “Evaluación de la docencia realizada en una institución de educación superior: Informe”; Macías y Mungarro (2009) aluden a las “Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda”; por su parte, Rueda (2009) aborda “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”; Carlos (2011) se cuestiona “¿Cómo se forman los profesores efectivos de educación superior? Análisis de las fases de su desarrollo docente” y, por último, Torres, Herrera y Salas (2011) se refieren a “El impulso de una cultura docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas”.

Detrás de cada modelo de evaluación de la docencia subyace un modelo de formación. Se trata de dos componentes ligados inexorablemente, de suerte que cuando se evalúa la actuación del docente implícita o explícitamente se está aludiendo a su formación tanto inicial como continua, producto de estudios formales, así como de la experiencia profesional adquirida tanto dentro como fuera de la escuela. En esta búsqueda, se encontró un conjunto de documentos que aluden a la formación y su relación con la evaluación docente; a modo de ejemplo, se menciona la ponencia de Loredó, Romero e Inda (2009), cuyo obje-

tivo es diseñar un modelo integral de evaluación de la práctica docente para el posgrado de la Universidad Iberoamericana.

Actualmente, los programas de posgrado en el país compiten fuertemente por obtener el reconocimiento del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que otorga el Conacyt, debido a las ventajas de diversa índole que esta distinción trae consigo. La evaluación de la calidad de los programas de posgrado, entonces, se torna una imperiosa necesidad, ya sea para ingresar al citado Padrón o para mantenerse en el mismo, una vez que se ha conseguido un sitio en este anhelado escaparate. En este escenario, la ponencia de Guzmán, González y Marín (2009) presenta avances de una investigación sobre evaluación de competencias docentes en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes. Se buscó construir una propuesta de evaluación de la docencia mediante un acercamiento teórico-metodológico para la identificación y evaluación de las competencias docentes.

El empleo de cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos, como un mecanismo para evaluar el desempeño docente, ha sido un método muy empleado por las universidades tanto en México como en otros países del mundo (García, 2000). En las décadas de 1980 y 1990 fue el instrumento privilegiado para la evaluación de la docencia; después esta confianza fue minada por diversas investigaciones que pusieron al descubierto lo inadecuado y poco efectivo de estos instrumentos para dar cuenta de la calidad de la enseñanza. Los cuestionarios han recibido tantas críticas que actualmente (aunque se siguen empleando) ya no gozan de la credibilidad de antaño. En la ponencia de Gómez y Gómez (2009) se menciona que la evaluación de la docencia, basada en la opinión de los alumnos, es un proceso que se ha convertido en una importante herramienta que, en el caso de la Licenciatura en Historia, ha permitido orientar los procesos educativos, el diseño de planes y programas de estudio, así como la conformación de una planta docente acorde con las necesidades de la carrera. Otro ejemplo de este tipo de producciones es el documento de González (2006).

Un punto crítico del empleo de los cuestionarios, como un medio para evaluar el desempeño docente, apunta al uso que se hace de los resultados. Según la opinión de los propios usuarios del servicio, es decir, los estudiantes, la mayoría de las instituciones de educación superior no hace uso de los resultados, aunque, claro, “no hacer nada” con la información obtenida mediante los cuestionarios también “es una forma de hacer”, orientada a mantener el *statu quo*. Según la perspectiva de los alumnos, las autoridades no toman decisiones orientadas a

la mejora de la enseñanza (no se corrigen las deficiencias detectadas), sino que tales resultados sólo se utilizan para cumplir con una exigencia administrativa y para controlar a los profesores, toda vez que se ligan los resultados con los estímulos económicos que se les otorgan.

El segundo texto alude a la profesionalización y el desempeño de los docentes de una Escuela Normal y es de la autoría de Macías y Mungarro (2009). En este artículo, los autores señalan que la formación profesional de los formadores de docentes es una preocupación que México comparte con otros países, la cual se ve reflejada en el desarrollo de planes, programas y estrategias que los gobiernos federales y estatales han implementado con mayor énfasis a partir de la década de 1970. Se describen las expectativas de profesionalización de los docentes, así como los procesos que desarrollan en el contexto del aula. Para ello, se partió del análisis realizado a través de un diseño concurrente de triangulación en el que participaron docentes y estudiantes de una Escuela Normal ubicada en Navojoa, Sonora. Algunos de los hallazgos muestran que un alto grado de estudios en los formadores no es garantía de procesos docentes exitosos y que para los estudiantes la formación inicial y la experiencia de sus profesores son más importantes que su grado académico.

En la última década, la reforma curricular —emprendida en el nivel de educación superior en el país— dirigió parte de sus esfuerzos a la tarea de reemplazar el modelo curricular vigente, considerado disciplinar y enciclopédico, por un modelo curricular basado en competencias profesionales, que se caracterizó, entre otros rasgos, por una buena dosis de flexibilidad e interdisciplinariedad. En esta línea se encuentra un artículo que relaciona la evaluación del desempeño docente con el enfoque por competencias, se trata de un texto de Rueda (2009). El documento hace un repaso de los principales argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en educación; analiza distintas definiciones del concepto de competencia, así como algunas propuestas sobre las competencias docentes. El autor formula algunos criterios y estrategias para desarrollar programas de evaluación de profesores en el contexto de un ambiente generalizado dentro del sector educativo, que está adoptando el modelo de las competencias para realizar reformas escolares, rediseños curriculares, revisiones de las estrategias didácticas, formas y funciones de la evaluación.

La calidad de la educación superior es un tema reciente en el país. Hasta hace poco, la atención estaba centrada casi exclusivamente en la cobertura, y aunque este viejo problema sigue sin superarse, sólo en la pasada década se

apreció un interés cada vez mayor —al menos en el plano del discurso— por la mejora de la calidad de la docencia en educación superior. El tema de la calidad captó la atención de diversos investigadores, tanto nacionales como internacionales. Como muestra en nuestro país, encontramos la ponencia de Carlos (2011), quien analiza las fases del desarrollo docente. El autor parte de la consideración de que los profesores universitarios no cuentan con una formación docente que los habilite como tales. El texto expone los resultados de una investigación cualitativa dirigida a conocer el proceso de desarrollo docente seguido por 11 maestros de psicología, incluido un médico que imparte clases en un posgrado de medicina. A estos docentes, que tenían una antigüedad docente promedio de 25.6 años, se les suministraron entrevistas a profundidad con el propósito de conocer su pensamiento didáctico. Los resultados presentados incluyen sólo lo referido a su desarrollo docente. Según el autor, la investigación amplía otras entrevistas realizadas a 25 docentes de la Facultad de Psicología.

En el documento se afirma que las respuestas de los docentes a los cambios en su docencia, de cuando iniciaron a lo que hacen actualmente, se agruparon en cinco categorías: mayores conocimientos, seguridad y uso de la experiencia, ampliación de la visión docente, rigidez-flexibilidad, imitar a los buenos docentes y uso del tiempo. Este fue también el orden de frecuencia de las aseveraciones de los entrevistados. En las conclusiones, se destaca la necesidad de investigar más sobre este tema, el cual ha sido poco estudiado en nuestro medio; además, se espera que los resultados de este estudio ayuden a los maestros noveles a enfrentar con mejores elementos los problemas de la docencia.

Aunque el título de la siguiente ponencia que comentaremos no alude directamente al tema de la formación y la evaluación de la docencia, al revisar el contenido de la misma sí encontramos elementos que refieren a esta categoría, de ahí que la hayamos incluido en este campo; además del interés que representa este trabajo, toda vez que el tema de la cultura docente (Bolívar, 1993; Moreno, 2002; Hargreaves, 1999) en el contexto de la universidad ha sido poco explorado en el país. El documento es de la autoría de Torres, Herrera y Salas (2011) y en éste se plantea que la formación permanente del docente juega un papel clave en el cambio educativo; sin embargo, su concreción práctica representa un reto epistemológico y metodológico. La problemática ha sido abordada desde diferentes ángulos, en los cuales la relación entre cultura docente y formación permanente no ha sido claramente develada. En esta ponencia, que constituye el avance de una investigación de tesis de maestría en una Unidad de Docencia

Superior, se analiza por qué la cultura docente necesita ser reconocida como una realidad dinámica, dialéctica y relacional que afecta la calidad de la formación permanente del docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Este trabajo de investigación incluye componentes metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos y trasciende la descripción tratando de buscar significados más amplios en relación a la información recabada de los sujetos investigados. También se hace uso de los resultados de un cuestionario aplicado a docentes de la mencionada universidad.

Mediante el cuestionario se buscó información que pudiera darle mayor veracidad a los datos que arrojaron los instrumentos aplicados. Con el fin de conocer su percepción y sus expectativas, se aplicó el cuestionario a docentes adscritos a la Unidad Académica de Preparatoria de dicha institución. La estructura del cuestionario incluyó un total de 16 reactivos (distribuidos en ocho cerrados, tres abiertos y cinco dicotómicos), también comprendió información relacionada con la evaluación del conocimiento sobre la cultura docente y sus componentes, así como la importancia que se le atribuye en la vida universitaria.

Formación y evaluación docente en educación básica

Esta subcategoría consta de cuatro documentos: Castro, Madueño y Tapia (2009) diseñaron una *Escala-Cuestionario para la Evaluación Docente en la Nueva Reforma de la Educación Secundaria*; Sánchez y Corte (2006) abordan la *Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala*; Sánchez (2002) se refiere a la *Redefinición del SNTE: la Carrera Magisterial*; mientras que Pacheco y Enríquez (2001) se interesaron por investigar acerca de *Los cursos de actualización y su impacto en la transformación de la práctica docente de los profesores de educación primaria*.

Es indudable que los trabajos referidos a la formación y su relación con la evaluación docente proliferaron durante la primera década del siglo XXI, si se compara la producción con el Estado del Conocimiento de la última década del siglo pasado, de modo que, además de los trabajos descritos antes de forma sintética, a continuación haremos alusión a otro bloque de documentos que corresponde a esta subcategoría, sólo que ahora referidos a la educación básica. El primer trabajo se sitúa en el contexto de la reforma de la educación secundaria y corresponde a Castro, Madueño y Tapia (2009). En este documento se afirma

que la educación secundaria busca que el estudiante desarrolle competencias para el aprendizaje permanente, el manejo de información y de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad, pero que actualmente se carece de procesos e instrumentos que permitan valorar el impacto de la reforma en el alumno y en el docente, considerado como un mediador pedagógico. Esto condujo a los autores a diseñar una Escala-Cuestionario para la Evaluación Docente (ECED). Según los autores, presentan evidencias de validez y confiabilidad del instrumento después de realizar tres soluciones factoriales para acumular evidencias de validez a través de la técnica de análisis factorial exploratorio. De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que es necesario reestructurar teóricamente las competencias o crear nuevas categorías, aunque en el documento no se explica el porqué arriban a estos resultados.

Desde que en 1993 se implementó el Programa de Carrera Magisterial para reconocer y estimular económicamente a los mejores profesores de educación básica, esta iniciativa ha estado sujeta a todo tipo de análisis y de críticas; diversos estudios han revelado que no hay correlación entre el incremento de los ingresos económicos de los profesores que participan del programa y la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Sobre este tema se sitúa el trabajo siguiente que comentaremos de Sánchez y Corte (2006) el cual, desde una mirada retrospectiva, analiza la implementación del programa de CM en Tlaxcala después de una década. En este artículo se afirma que las modalidades adoptadas actualmente por las evaluaciones del rendimiento de los maestros constituyen un elemento común de las recientes políticas educativas implantadas en los diferentes países de América Latina ante el impulso para transformar, desde la propuesta neoliberal, los sistemas educativos en los que se instauraron políticas de competitividad, uno de cuyos resultados ha sido la exclusión.

Por último, también respecto a la evaluación de carrera magisterial para la educación básica, se encuentra el texto de Sánchez (2002), el cual presenta un análisis de la propuesta de la SEP y el SNTE para mejorar los salarios de los trabajadores de educación básica, denominada CM, resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992.

Otros productos de investigación encontrados versan sobre los resultados en la práctica de cursos de actualización docente; por ejemplo, el trabajo de Pacheco y Enríquez (2001) alude a este tema. Una práctica muy habitual en nuestro país es implementar programas de formación docente sin que se prevea la evaluación de sus resultados, con lo cual se desconoce si tales acciones de for-

mación tienen capacidad para producir alguna transformación en las prácticas pedagógicas de los docentes. Se parte de la premisa de que los profesores, por el simple hecho de recibir cursos de formación, estarán dispuestos y en condiciones de cambiar sus concepciones y prácticas de enseñanza —premise falsa—, toda vez que hoy sabemos que el conocimiento, aunque fundamental, resulta insuficiente para cambiar las prácticas escolares. El cambio educativo es un proceso mucho más complejo de lo que lo solemos pensar (Fullan, 1993; Sarason, 2003; Hargreaves, 2003).

Formación y tipos de evaluación

Es notable cómo en las últimas dos décadas se ha dado un incremento notable en la evaluación educativa de nuestro país; se ha ensanchado el foco incluyendo cada vez más componentes y se han ampliado las modalidades de evaluación (Moreno, 2010; Díaz-Barriga, 2008). Según el momento de su aplicación, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa. Algunos trabajos recolectados para este estado del conocimiento refieren a distintos tipos de evaluación, donde destacan fundamentalmente las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones del desempeño. Esta categoría incluye las subcategorías siguientes: 1) formación y evaluación diagnóstica; 2) formación y evaluación formativa, y 3) formación y evaluación del desempeño. A continuación, abordaremos cada una de ellas.

Formación y evaluación diagnóstica

Esta subcategoría está integrada por tres documentos: Valdés (2009) se interesa por la “Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México”; Tolentino (2009) alude a un *Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria*; en tanto que López, Reyes y Guerra (2009) se refieren a un *Diagnóstico de la asesoría técnico-pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí*.

Aunque la evaluación diagnóstica es un tipo de valoración muy socorrida en nuestro sistema educativo, lo cierto es que ésta no siempre se realiza con el

rigor que exige, sobre todo si se busca obtener los beneficios que potencialmente puede ofrecer; lo habitual es que se aplique un cuestionario a los implicados en el proceso (docentes, alumnos, padres de familia, etc.) y se piensa que por este simple hecho ya se realiza una evaluación diagnóstica; así no es posible recuperar la riqueza de los aprendizajes y las experiencias que conforman cualquier proceso de formación. Y lo más grave aún es que los resultados de la evaluación diagnóstica no se emplean, con lo cual la evaluación se convierte en un ejercicio inútil que responde a intereses ajenos a los formativos (Moreno, 2011; Barrón y Díaz-Barriga, 2008; Santos, 2007). Para esta subcategoría, se recuperaron varios documentos que sirven para ilustrar el interés de los investigadores por este tipo de evaluación; un primer texto es de Valdés (2009), el cual refiere a la detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato; un segundo documento alude a un diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria, de Tolentino (2009); mientras que un tercer texto también refiere a un diagnóstico de la asesoría técnico-pedagógica y la formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica, de López, Reyes y Guerra (2009).

Formación y evaluación formativa

Esta subcategoría está constituida por cinco documentos: Martínez R. (2009) aborda la *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*; Arredondo (2009) se refiere a la *Evaluación del desempeño escolar como base para la profesionalización del magisterio y la gestión autónoma de las escuelas*; Martínez R. (2009) alude a la *Calidad educativa y profesionalización del magisterio: la experiencia de Jalisco*; Ulloa y Martínez (2011) titulan su trabajo: *De profesores-investigadores a formadores de profesores. Análisis de su transformación en el marco de la investigación reflexión acción (IRA)*; finalmente, García (2011) desarrolla el trabajo: *De evaluación formativa en el aula. Resultados de una investigación nacional en las primarias mexicanas*.

Otras veces los procesos de formación están ligados a tipos específicos de evaluación del aprendizaje: evaluación formativa o evaluación a gran escala. Tal es el caso del artículo de Martínez R. (2009), el cual propone un equilibrio entre la evaluación formativa en el aula y la evaluación a gran escala; el autor reflexiona acerca de las posibles consecuencias de las pruebas estandarizadas a gran escala y propone que se combine la utilización de las pruebas a gran escala y las realizadas en el aula.

Un trabajo que relaciona el desempeño escolar de los alumnos, la profesionalización docente y la gestión autónoma de la escuela, corresponde a Arredondo (2009), se trata de un capítulo de una obra en la que participan otros autores. El texto se enfoca desde la perspectiva de un educador antes que la de un funcionario de la SEP. El autor considera prioritario que nuestro Sistema Educativo Nacional proporcione las bases, los instrumentos y la infraestructura necesarios para que en todos los rincones del país los maestros estén en condiciones de perfeccionar su labor docente y, con ello, optimizar el desempeño de sus alumnos a través de una gestión autónoma que impulse la innovación y el mejoramiento.

En este mismo libro, se identificó otro capítulo cuyo contenido resulta de interés para la elaboración de este campo del estado del conocimiento; se trata de un apartado que alude a la calidad educativa y a la profesionalización del magisterio, de Martínez R. (2009). El texto tiene como tema central la profesionalización de los docentes. El autor, que fungió como coordinador general de la SEP en Jalisco, destaca que mediante su ocupación intentó crear conciencia entre las instancias acerca de la profesionalización de los docentes, pues los estudiantes mantenían un bajo desempeño. Este tema fue el hilo articulador de una reunión, cuyos asistentes fueron funcionarios del ramo de la formación inicial y continua de docentes.

Las distintas reformas por las que ha atravesado el sistema educativo mexicano en las últimas tres décadas han traído consigo el empleo de una jerga conceptual que refiere a las distintas funciones que cada nueva reforma asigna a los docentes. Así, en la segunda mitad del siglo pasado se incorporó al sistema de educación superior la noción del profesor-investigador, aunque en la práctica este vínculo no siempre resulta posible de satisfacer, dadas las complejas y difíciles condiciones en las que el profesorado tiene que llevar a cabo su labor, por lo que generalmente termina privilegiándose la investigación en detrimento de la enseñanza. Al respecto, identificamos una ponencia de Ulloa y Martínez (2011), la cual refiere al cambio de función de un grupo de profesores, quienes pasan de ser considerados como profesores-investigadores a transformarse en formadores de docentes. La ponencia informa con cierta profundidad de un segundo acercamiento que se hizo a la formación de un Colectivo Inter-Multidisciplinario de Investigadores Educativos (CIMIE) bajo el marco de la Investigación-Reflexión-Acción (IRA), planteándose para el análisis de dicha formación dos comunidades interactuantes, pero separadas y distintas en su origen: el CIMIE como grupo externo de trabajo (Comunidad 1) y la Comunidad 2, constituida

por los profesores en ejercicio, con quienes se trabaja y se concentran las prácticas de intervención del CIMIE. Este informe, centrado en la Comunidad 1, profundiza otro presentado en ISCAR, 2008 y da cuenta del proceso de formación del Colectivo, que mira su propia conformación como investigadores y formadores de docentes, tomando como marco el modelo IRA. Metodológicamente, se recorren los momentos de este modelo en la Comunidad 1: *a)* descripción del modelo; *b)* identificación en el CIMIE de los puntos procedimentales que la IRA señala como necesarios en el trayecto de las comunidades en su devenir hacia su transformación; *c)* acentuación de lo realizado y de las ausencias; *d)* el avance de la comunidad en su devenir hacia la praxis, hacia el camino de emprender acciones orientadas a comprender el proceso de constitución de la subjetividad en el presente como acción inmediata y principio para recuperar la historia vivida, la utopía, y la esperanza de construir un mundo diferente, meta con la que culmina la IRA.

Según el autor del trabajo, más allá de que los integrantes de CIMIE a través de sus respuestas al cuestionario y de las entrevistas valoran su pertenencia y manifiestan su compromiso personal con las acciones del Colectivo, se identifican como problemas la necesidad de profundizar en la formación teórica alrededor de las temáticas del interés del grupo, establecer consensos internos teórico-conceptuales, aclarar el rol del Colectivo en los procesos de formación de los profesores, determinar los límites y posibilidades de la relación Colectivo-autoridades, Colectivo-profesores, Colectivo-alumnos, Colectivo-otros colectivos de investigadores para el devenir en comunidad crítica-transformadora de su realidad.

Desde la teoría, se señala que la evaluación educativa en sentido estricto siempre será formativa, lo que significa que debe estar centrada en el proceso para identificar oportunamente las necesidades de los alumnos y brindarles retroalimentación oportuna y efectiva para mejorar sus logros de aprendizaje. En estas coordenadas se sitúa el texto de García (2011), que trata de la evaluación formativa en el aula y presenta resultados de una investigación nacional en primarias mexicanas, llevada a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En esta ponencia se señala que la evaluación de aprendizajes en el aula es una herramienta poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si la evaluación se realiza bajo un enfoque formativo, puede cerrar la brecha entre la situación actual de un alumno y la deseable. En este trabajo se exponen los resultados de una investigación que versa sobre las estrategias de evaluación formativas que utilizan los profesores de primaria en México. Se

utilizó un cuestionario con el que se encuestó, al final del ciclo 2008-2009, a 3 534 docentes de cuarto a sexto grado. Estrategias como enseñar a los alumnos a autoevaluarse y que se fijen metas son escasamente utilizadas por los maestros; en cambio, ofrecer retroalimentación de manera individualizada sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos es una práctica más extendida.

Formación y evaluación del desempeño

Esta subcategoría incluye seis documentos: Gago (2012) aborda la *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012a) expone el informe: *INEE: Una década de evaluación, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*; Cachón y Mena (2009) se interesan por un *Modelo de Competencias para la Evaluación del Desempeño de Docentes de Escuelas Normales de Educación Primaria*; Domínguez y Barrera (2009) investigaron el *Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente*; Villalpando, Escobar, León, Rascón, Elizarrarás y Suazo (2008) se interesan por *El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica*; por último, tenemos que el INEE (2012b) presenta el texto: *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*.

Es indudable que la evaluación ha ampliado su espectro y ha suscitado el interés de organismos nacionales durante la década que se analiza; como muestra de ello, tenemos un documento publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), bajo la coordinación de Gago (2012), que tiene como título la *Evaluación, certificación y acreditación en la educación Superior de México*. Según se expresa en la introducción, este documento tiene el propósito de promover la realización de acciones que son necesarias y se consideran urgentes para lograr que los procesos de evaluación, certificación y acreditación incidan con mayor efectividad y confianza en el mejoramiento de la educación superior en México. La obra consta de cuatro capítulos. En el capítulo uno se hace una revisión de los principales acuerdos y declaraciones que han surgido de la Asamblea General de la ANUIES, así como de las decisiones que en forma conjunta han tomado la Asociación y la SEB, y que dieron origen a programas y organismos de evaluación, certificación y acreditación que subsisten hasta hoy como instancias relevantes. En el capítulo

dos se describen los principales avances y logros, así como ciertas limitaciones y retos por superar que se observan en estas instancias. En el capítulo tres se presentan algunas propuestas generales que se consideran necesarias para redefinir principios y políticas, así como procedimientos, criterios, indicadores y estándares en los organismos, las instituciones educativas y las instancias gubernamentales que podrían constituir el Sistema Nacional para Evaluar la Educación (SNEE). En el capítulo cuarto se proponen una estructura y algunos principios de operación para reformar y crear mejores condiciones de trabajo a la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), cuyas funciones serían promover, coordinar y dar seguimiento a las acciones que realizaría en el ámbito del Sistema para la Evaluación de la Educación Superior, comenzando por las que en este documento se propone llevar a cabo.

Otro informe que resulta de interés en este campo, corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012a), titulado: *INEE: Una década de evaluación*. El informe contiene ocho capítulos escritos por distintos autores que han estado vinculados al quehacer del INEE durante una década, desde su creación por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002. Desde su génesis, se definió el objeto o tarea central de la nueva institución: ofrecer a las autoridades educativas, así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos. En el documento se menciona que las aportaciones del INEE durante estos años son evidentes, particularmente en la calidad de sus investigaciones, instrumentos y publicaciones. Se destaca el compromiso y vocación del Instituto que ha permitido contar con herramientas e instrumentos técnicos para ampliar nuestra comprensión de las variables que interactúan en el hecho educativo. Se destaca que el 15 de mayo del 2012, el INEE celebró una nueva etapa en su historia, ya que se reformó su Decreto de Creación. Este hecho lo definió como un organismo público, descentralizado y no sectorizado a la SEP, con autonomía técnica, de operación y de decisión. El informe 2012 tiene el propósito de hacer un recuento de lo hecho, pero, sobre todo, un balance de sus logros, aportaciones y desafíos, así como una visión prospectiva de su desarrollo.

Al revisar la producción investigativa de la década pasada, el desempeño de los actores (o las acciones orientadas a ellos) que participan en distintos programas de formación ha sido uno de los ámbitos de la evaluación que también ha recibido una atención importante. En este ámbito se identificaron trabajos como el de Cachón y Mena (2009), que pretende medir el desempeño de docentes de escuelas normales tomando como base el modelo de competencias.

En estas mismas coordenadas se encuentra el texto de Domínguez y Barrera (2009), que refiere al desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente. Este estudio estuvo centrado en una población de cinco generaciones de profesores diplomados de una Especialización en Docencia, impartida en la Universidad Autónoma de Yucatán, y en la cual se identificó el desempeño y satisfacción que manifestaban los graduados del programa al analizar el grado de congruencia entre el perfil de egreso de la Especialización en docencia y la práctica docente actual de los graduados.

Es habitual que la evaluación del desempeño se centre sólo en los resultados o productos finales de los programas de formación, perdiendo de vista el contexto, los procesos y la calidad del propio programa, pues con una visión tan estrecha se limitan las posibilidades de la evaluación como un mecanismo de mejora del objeto evaluado. Siguiendo con la revisión de los materiales, se identificó un libro que aborda el impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica, el de Villalpando, Escobar, León, Rascón, Elizarrarás y Suazo (2008). El propósito general de esta investigación consistió en diagnosticar la pertinencia del Curso Estatal de Actualización en matemáticas del Pronap en el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria en Jalisco. Uno de los supuestos del estudio es que la oferta de cursos de formación y actualización no garantiza su pertinencia si no se consideran las características de los profesores que los demandan.

Por último, tenemos el informe *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior* (INEE, 2012b), la novena edición del Panorama Educativo de México y, en la historia de este anuario, la segunda ocasión en que se integran indicadores referidos tanto al subsistema de educación básica como al de educación media superior. En este informe se menciona que el hecho de que los equipos de trabajo especializado se puedan dedicar a los nuevos desarrollos y a enriquecer sus comprensiones sobre aspectos relevantes del Sistema Educativo Nacional (SEN), que conviene iluminar con indicadores, redundará en un sistema de indicadores fortalecido en su utilidad como herramienta privilegiada para la evaluación de lo que ahora constituye la educación obligatoria en México.

Más adelante se menciona que esta nueva edición representa un avance en la misión de impulsar la consolidación de un sistema de indicadores actual, confiable y útil para apoyar las tareas de evaluación y de toma de decisiones sustentadas en evidencias. La selección de indicadores brinda una visión comprensiva

del SEN con el mínimo posible de indicadores que, en su mayoría, ofrecen información en el nivel de las entidades federativas.

Se reconoce que el INEE aún está en deuda con el objetivo de desarrollar indicadores sobre los procesos educativos y los aspectos de la gestión escolar relevantes que pueden ser captados con indicadores. Además, se aprovechan las fuentes de información estadística sobre el último ciclo escolar disponible al momento de emprender el proceso de cálculo y sobre el último Censo de Población y Vivienda 2010.

Formación y evaluación de programas

Otro componente que emergió en este Estado del Conocimiento es la relación entre formación y evaluación de programas. La evaluación de programas no es una práctica tan añeja como la evaluación de alumnos o la de docentes, sus orígenes se sitúan en la década de 1960 en Estados Unidos; justamente en esa época es cuando Scriven (1967) establece la distinción entre evaluación formativa y sumativa, aunque en principio la discusión estuvo orientada al debate en torno a la valoración del *curriculum*, posteriormente —dado el potencial que estos conceptos tienen— se aplicó la evaluación del alumnado y del profesorado. Pero en realidad es en la década de 1970, en Estados Unidos, que la práctica de evaluación de programas sociales y educativos se consolida, siendo el modelo CIPP (Contexto, *Input*, Proceso, Producto), de Stufflebeam y Shinkfield (1987), uno de los más empleados. Esta categoría, a su vez, se subdivide en cinco subcategorías: 1) formación y evaluación del *curriculum* escolar; 2) formación y evaluación de programas institucionales; 3) formación y evaluación de programas de estímulo a la docencia; 4) formación y evaluación de programas de formación/profesionalización, y 5) formación y evaluación de programas en contextos no escolares.

Formación y evaluación del curriculum escolar

Esta subcategoría está constituida por cuatro documentos: Esparza y Blum (2009) abordan la *Evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico*; Muñoz (2009) alude a la *Validación de instrumentos para la evaluación de programas de estudio de experiencias educativas del modelo educativo UV*; por su

parte, Teutli (2002) hace un *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen”)*, y finalmente, Espinosa (2008) expone *El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio*.

La evaluación es un componente principal de todo proyecto curricular; como lo que se pretende son objetivos de formación, es preciso evaluar tanto los procesos como los productos de aprendizaje para saber si se han alcanzado los objetivos propuestos en el proyecto educativo. Se colectaron trabajos que abordan esta relación entre formación y evaluación de programas educativos; como ejemplo, identificamos un documento que aborda la evaluación de un programa de formación del psicólogo clínico, de Esparza y Blum (2009), en el que se presentan los resultados de la primera etapa de la evaluación al *Programa para optimizar la enseñanza y profesionalización del psicólogo clínico*, con la finalidad de ponderar si el proceso educativo que propone es adecuado para proporcionar una preparación educativa de calidad. Según los autores, en esta etapa se consideraron las características de las acciones formativas del citado programa, el índice de eficiencia terminal, el aprovechamiento escolar y el índice de titulación. Otro ejemplo en referencia con esta subcategoría es un trabajo que alude a la validación de instrumentos para la evaluación de programas de estudio de la Universidad Veracruzana, de Muñoz (2009).

En ocasiones, el interés de los investigadores no se sitúa en la evaluación de un programa particular de formación, sino que el espectro es más amplio e incluye un conjunto de programas, o bien, a todo un subsistema educativo, es el caso de un informe de investigación que alude a la situación de las escuelas normales frente al cambio. Se trata de un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997, de la autoría de Czarny (2003), que fue publicado por la SEP-SEBYN. El texto muestra las condiciones y situaciones identificadas por el seguimiento de las escuelas normales que lleva a cabo la SEBYN a partir de las modificaciones del Plan de Estudios de 1997. Se retoman tanto situaciones áulicas como institucionales que permiten entrever la forma en que el nuevo plan de estudios fue operado en las escuelas. Se presentan las áreas donde se han hecho movimientos en las escuelas normales en pos del logro de los rasgos que conforman el perfil de egreso del nuevo maestro mexicano.

En estas mismas coordenadas se sitúa un libro que trata del seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Edu-

cación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen”, de Teutli (2002). Éste es un primer intento de sistematizar la aplicación del Plan 1997 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), en Xalapa, Veracruz, a través de un acercamiento cualitativo. Se acompañó el proceso en las aulas y los pasillos de la escuela, con los estudiantes, maestros y directivos. Según su autor, la corriente teórica en que se inspira el estudio deviene de una perspectiva institucional que se contrasta lo instituido con lo instituyente. Se parte de una concepción social de la educación. Se conciben los procesos educativos como contextuales, particulares y complejos. Se adhiere a la corriente que define la evaluación como un proceso a través del cual se obtiene información de la institución, sobre la cual se podrán efectuar cambios para mejorarla: “se evalúa esencialmente para comprender y transformar la práctica”, refiere el autor. En cuanto al tipo de investigación, se trata de un estudio de corte cualitativo con un enfoque participativo de evaluación; se emplearon las técnicas de observación, entrevista y encuesta. Se plantea una noción de práctica y formación docente a partir de una revisión de la información. El trabajo de campo incluyó a 207 estudiantes y 36 maestros.

También se recuperó un artículo que trata acerca del trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio, de Espinosa (2008), en este texto se plantea el trabajo colegiado de los maestros normalistas como un espacio para reflexionar, discutir, analizar y evaluar sus propios planes de estudio.

Formación y evaluación de programas institucionales

Esta subcategoría está constituida por seis documentos: Fresán, Lozada, Rivera y Salazar (2004) dan cuenta de un *Estudio de graduados del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera)*; Sánchez, Barrón y Lozano (2007) realizaron una *Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006)*; Franco (2008) reporta resultados de su tesis de maestría que versa sobre “Las actividades de formación docente: una mirada a los cursos estatales de actualización de los profesores de secundaria”; Casillas y López (2007) llevaron a cabo una *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) 2005*; por su parte, Fresán (2009) refiere el *Impacto*

del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos, y por último, Meuly y Acevedo (2007) aluden a La Universidad Pedagógica Nacional, un contexto para evaluar trayectorias escolares.

Son diversas las referencias a documentos que refieren la evaluación de distintos tipos de programas de formación en diferentes niveles educativos y dirigidos a varios actores (profesores, alumnos, egresados, formadores). Un ejemplo de este tipo de trabajos es un libro que contiene los resultados de un estudio de graduados del Supera, de la autoría de Fresán, Lozada, Rivera y Salazar (2004). El estudio tuvo los siguientes objetivos: 1) identificar los antecedentes académico-laborales de los graduados del programa Supera; 2) conocer las fuentes de motivación que estimularon a los profesores en servicio para adquirir un grado superior al de licenciatura; 3) conocer la producción académica y la experiencia de trabajo de investigación de los becarios antes de cursar el programa de posgrado; 4) conocer las características y la calidad del proceso formativo de los profesores (características de los programas de estudios, el modelo pedagógico empleado en los programas y la idoneidad de la asesoría para la elaboración de la tesis de grado); 5) conocer las condiciones con que la institución dota a los graduados para la realización de sus actividades académicas, y 6) conocer la producción académica de los graduados del programa Supera al término de los estudios de posgrado.

En el apartado de metodología, los autores señalan tres dimensiones: la primera incluye los antecedentes académico-laborales de los graduados del Supera en la etapa previa a los estudios de posgrado, la segunda incluye el proceso formativo y la tercera dimensión alude a las condiciones de trabajo y producción académica al término de los estudios de posgrado. Para cada una de estas dimensiones se define un conjunto de variables.

En cuanto al universo de estudio, se señala que en el momento en que el estudio se realizó (junio de 2000), el programa Supera contaba con 715 profesores graduados que recibieron la beca, ya sea para estudiar el grado, para concluirlo o para elaborar la tesis y obtener el grado. Para la recolección de los datos empíricos se empleó un cuestionario con preguntas cerradas, el cual fue enviado por mensajería a los 715 profesores. De este universo, 319 profesores (44%) devolvieron el cuestionario contestado.

De los graduados registrados, el 16.08% corresponde a profesores que obtuvieron el doctorado; 74.68% el de maestría, y 9.02% de especialización. Del universo de profesores que respondió el cuestionario el 8.8 por ciento realizó una especialización, el 74.3% obtuvo el grado de maestro y el 16.9% el grado de doctor.

Entre las conclusiones más importantes del estudio, destacan las siguientes: *a)* el conjunto de profesores formados con el apoyo del programa Supera constituyen una planta académica que, por su promedio de edad, no puede considerarse como la plataforma para sustentar las actividades académicas de las instituciones de educación superior, más allá del año 2010. Por lo anterior, será imprescindible que al esfuerzo realizado para consolidar la planta académica de las IES, se asuman otras estrategias, como políticas de contratación que permitan la incorporación de profesores más jóvenes con nivel de posgrado, así como programas orientados fundamentalmente a la formación de profesores menores de 30 años. De hecho, en la actualidad —subrayan los autores, el envejecimiento de su planta académica constituye una preocupación para muchas de las IES del país—; *b)* prevalece una asignación de cargas docentes y administrativas muy alta a los graduados del programa Supera. La primera situación evidencia problemas en la organización académica, cuya atención es necesaria para crear condiciones adecuadas en el desarrollo de la investigación. La carga administrativa es explicable por la tendencia a ubicar a los profesores con mayor formación en los puestos de dirección. Sin embargo, se afirma en el documento, es necesaria una política que limite este desplazamiento hacia la estructura administrativa del personal académico que recientemente ha obtenido el grado de maestría o doctorado; *c)* es evidente una mejora de la infraestructura para las actividades académicas en las IES donde laboran los graduados del programa Supera. No obstante, esta situación no parece ser homogénea ni suficiente para sustentar el desarrollo de la investigación. Las carencias de infraestructura y presupuesto para la investigación, al momento de su reincorporación a la institución donde labora, fue expresado por algunos graduados; *d)* la falta de experiencia previa en investigación del personal académico que se formó bajo los auspicios del programa y la edad promedio de los graduados puede ser una limitante para el fortalecimiento de núcleos académicos en las IES; *e)* el impacto del proceso formativo de los profesores apoyados por el programa Supera se centrará principalmente en la construcción de una plataforma para la formación de recursos humanos en el nivel de posgrado; *f)* la insatisfacción por la trayectoria académica previa a los estudios de posgrado fue una de las principales razones señaladas por los profesores para tomar la decisión de estudiar un posgrado, y *g)* la producción académica de los graduados del programa Supera aún es incipiente, debido a la reciente obtención del grado de la mayoría de los sujetos de este estudio. El seguimiento puntual de este indicador constituye una estrategia

necesaria para constatar la transformación de las condiciones en las instituciones de educación superior.

Otro ejemplo de este tipo de evaluación lo encontramos en una ponencia en la que se informa de un proceso de evaluación de la asesoría y el acompañamiento académico a los colectivos docentes, por parte de los asesores técnicos pedagógicos, en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo, de la autoría de Sánchez, Barrón y Lozano (2007). En esta ponencia se presentan los resultados de una evaluación realizada en el marco del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) para los maestros de educación básica en servicio en el estado de Tlaxcala, durante el ciclo escolar 2004-2005 y haciendo un seguimiento en el 2005-2006. El objetivo de la investigación fue evaluar si la asesoría y acompañamiento académicos regulares a los colectivos docentes, por parte de los asesores técnicos pedagógicos, garantizaban la resolución de sus necesidades, el fortalecimiento y desarrollo de su capacitación y actualización a través del trayecto formativo, con el fin de lograr una formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos.

Un programa federal relevante es el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), que estableció la SEP para la formación de los profesores de educación básica. Este programa ha sido muy importante en la formación del profesorado por la cobertura que ha tenido a nivel nacional. En este caso, nos referiremos a una tesis de maestría que tuvo como centro de interés las actividades de formación docente y, concretamente, los cursos estatales de actualización de los profesores de secundaria, de la autoría de Franco (2008). En este trabajo, se afirma que el concepto de formación incluye la idea del hombre como realidad graduable o, en términos de Heidegger, como un ser lanzado al mundo, en un proyecto y, por tanto, que requiere adquirir una forma específica de acuerdo con sus condiciones históricas, sociales e individuales. Hecha esta primera aclaración, es necesario un señalamiento más: aun refiriéndose al hombre como sujeto de la formación, suelen agregarse al término algunos adjetivos o ciertas finalidades; así, se habla, por ejemplo, sobre procesos o actividades articulados a la formación —profesionalización, actualización, formación permanente o continua, nivelación y perfeccionamiento— que han dado lugar a la conformación de espacios específicos al interior de las instituciones educativas (Ducoing, 2005).

Por lo tanto, la noción sobre actividades de formación sirve como un punto de partida para hacer referencia a los cursos estatales de actualización como objeto de estudio y lograr un acercamiento al significado que le otorgan los do-

centes de secundaria en el estado de Hidalgo a dicha actividad, con la finalidad de tener un panorama de la singularidad que le caracteriza. La intención de no designar en este trabajo a los cursos estatales de actualización como una actividad que se inscribe en los procesos de formación es permitir que sean los profesores quienes le confieran este significado para comprender si este proceso de formación instituido por el estado se configura en el espacio de la formatividad y puede ser designado como una actividad de formación o son solamente actividades superficiales que buscan la alienación y la búsqueda de certezas, dejando a un lado la condición de posibilidad y de existencia (Honoré, 1980).

La metodología utilizada fue la investigación-acción-reflexión, pues se instala en el paradigma epistemológico-fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. La autora participó en el Curso Estatal de Actualización “La situación actual de la secundaria en México-SEP130012” y estableció una relación entre el colectivo de profesores y las facilitadoras que implementaron el curso; cabe señalar que fue durante el desarrollo de esta práctica educativa cuando se generaron momentos comprensivos y transformadores que contribuyeron al desarrollo del proceso de investigación, pues estar en contacto con grupos reales de profesores y convivir, permitió comprender e interpretar su experiencia. Fue notable cómo las preocupaciones y problemas del colectivo de profesores estudiados surgían de su propia práctica y se modificaban como producto de las observaciones y de las reflexiones en torno al grupo. El dispositivo metodológico fue la observación participante, por medio de registros en un diario de campo para comprender la realidad de los profesores que asistieron al Curso Estatal de Actualización que se seleccionó para realizar el presente estudio; cabe resaltar que las relaciones en el campo se basan generalmente en la confianza mutua, de complicidad o amistad entre el investigador y sus informantes, por lo que antes de obtener datos se deben tejer relaciones. Desde esta perspectiva, fue fundamental consolidar la construcción de las relaciones que se crearon con los profesores y con las facilitadoras del curso, pues el trabajo de campo, su continuidad y sus resultados, dependieron en buena medida de las relaciones que se establecieron durante el tiempo que duró la investigación con los actores involucrados.

En cuanto a los resultados, la autora señala que el discurso de los profesores en este trabajo fue interpretado bajo dos perspectivas: el signo de la exterioridad que percibe la formación como un problema instrumental, como un trabajo externo al propio sujeto, es decir, como una actividad reactiva, y desde la interioridad que asume la autonomía del sujeto que se forma; aquí la forma-

ción es una característica de la persona que se compromete en la búsqueda y la 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, es decir, desde la reflexión (Sartre, 1970).

Los cursos estatales apuntan a la unificación e identificación más que a la diferenciación e integración de experiencias y aprendizajes, tanto en prácticas como en concepciones educativas, donde la especialización favorece el trabajo individual e impide la constitución del trabajo colaborativo entre pares. Otra situación preocupante —según la autora— es que los profesores perciben que los cursos estatales limitan sus oportunidades de formación, pues éstos se dirigen al docente “en general”, prescindiendo de su edad, experiencia docente, actitud más conservadora o innovadora y otras características. En consecuencia, si estos cursos no son mediados por la discusión en grupo con los colegas, su valor como un medio para el mejoramiento de las capacidades del docente será relativo. La experiencia de los profesores en los cursos estatales de actualización constituyó una experiencia fragmentada de adquisición de información actualizada o de ciertas habilidades que llenan posibles carencias. Con un exceso de separación entre formación profesional y formación personal (Honoré, 1980), también se advirtió que durante la consecución del Curso de Actualización no existieron procesos reflexivos de diferenciación; desde esa perspectiva, Honoré (1992) señala que la identificación no proporciona una experiencia de formación, sino de alienación, certidumbre y certeza.

La evaluación puede ser tanto interna como externa; ambos tipos tienen ventajas y desventajas, razón por la cual los especialistas recomiendan como estrategia emplear una combinación de ambas, lo que permitiría garantizar cierta objetividad en los resultados. Para este estado del conocimiento, se identificó un texto que da cuenta de una experiencia de evaluación externa efectuada al Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) 2005, el cual fue coordinado por Casillas y López (2007). El libro contiene resultados de una evaluación sobre las aplicaciones, los procesos y los impactos del Promin en las escuelas normales, misma que realizó un equipo conformado por investigadores de dos instituciones: la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Veracruzana, así como un estudio reflexivo acerca de la historia del Promin.

Aunque la corriente teórica en la que se inspira este texto no se plantea explícitamente en su introducción general, parece clara su adscripción a los estu-

dios de políticas de gestión institucional y al campo de la evaluación educativa. El propósito central de la obra es la evaluación del Promin con la finalidad de plantear mejoras al mismo.

En cuanto al enfoque metodológico y tipo de investigación, tenemos que para llevar a cabo la evaluación se realizó un trabajo de investigación documental, se aplicó un cuestionario a todos los directivos de escuelas normales y se hizo un estudio sobre el proceso histórico del Promin. Entre las principales actividades realizadas están: *a)* revisión documental: documentos oficiales sobre el Promin, y *b)* trabajo de campo: encuesta a los directivos vía electrónica. El procedimiento analítico consistió en un análisis documental y de las encuestas a través de las cuales se consideraron varias dimensiones: pertinencia de las políticas, apropiación del programa y reconocimiento de su nivel de instrumentación.

En la actualidad, la evaluación prácticamente se ha extendido a todos los programas del sistema educativo nacional, desde la educación básica hasta el posgrado, toda vez que se considera que la evaluación es un mecanismo fundamental para lograr la calidad de la educación. La importancia que ha cobrado en los últimos años ha sido de tal envergadura que algunos autores señalan que la evaluación ha pasado de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo. La ponencia siguiente que comentaremos se refiere a una evaluación de los programas de posgrado en educación en Chiapas, a la luz de los indicadores de calidad establecidos por el Conacyt, de la autoría de Chávez (2007). El documento analiza el estado que guardan los posgrados en educación en Chiapas, los cuales han cobrado relevancia en virtud del propio reclamo institucional —en torno a la profesionalización de la docencia— que obliga a los docentes de los diferentes niveles a buscar alternativas para su formación. De esta forma, los estudios de maestría en educación se han convertido no sólo en una necesidad, sino en una exigencia que, de no ser cumplida, llenaría de obstáculos el desarrollo del profesional de la educación, señala el autor.

Otras veces, la formación se vincula con los resultados de un programa específico orientado a los alumnos; tal es el caso de un artículo que informa del impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos, de la autoría de Fresán (2009); en el texto se informa de los resultados de una evaluación que se efectuó a la primera generación de estudiantes que realizaron movilidad académica en la UAM Cuajimalpa a través de la cual se constató una percepción general positiva del proceso.

En esta misma dirección se encuentra otro texto que refiere la evaluación de las trayectorias escolares en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de Meuly y Acevedo (2007). Se trata de una evaluación diagnóstica centrada en el vínculo que se establece entre los programas educativos, los factores que influyen en la formación educativa de los estudiantes y sus aspiraciones profesionales. Es la síntesis del informe final de investigación: “Trayectorias escolares en las cuatro licenciaturas presenciales que imparte la UPN, Ajusco”.

Formación y evaluación de programas de estímulo a la docencia

Esta subcategoría la conforman cinco estudios, de los cuales cuatro refieren al programa de Carrera Magisterial y uno al programa de carrera docente en educación superior: Hernández (2005) reporta resultados de su tesis de maestría sobre las “Representaciones sociales de los profesores de secundarias sobre CM”; Fernández (2005) también se refiere a su tesis de maestría, titulada “CM ¿promoción o control docente?”; por su parte, Santibáñez, Martínez, Datar, McEwan, Messan-Setodji, Basurto-Dávila (2007) titulan su trabajo *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes “Carrera Magisterial” en México*; mientras que Ortiz (2003) alude a la *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional* y, finalmente, Izquierdo (2002) da cuenta de un capítulo del libro *Los maestros de la UPN y el programa de estímulos para la carrera docente*.

Como ya se mencionó anteriormente, desde que en la última década del siglo XX se puso en marcha el Programa de CM para la educación básica, éste ha recibido diversos cuestionamientos respecto a su eficacia en términos de la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos. Sobre esta temática, recuperamos un trabajo que aborda las representaciones sociales de los profesores de secundarias sobre CM. Se trata de una tesis de maestría y es de la autoría de Hernández (2005). La investigación se llevó a cabo en el estado de Hidalgo, en México, con profesores de escuelas secundarias generales, en donde se aplicaron cuestionarios de asociación libre de palabras, entrevistas semiestructuradas y observación. La finalidad era recuperar las representaciones sociales que los profesores se han creado sobre uno de los programas más impactantes de estímulos económicos en educación básica, que ha sido sin duda el programa de CM, establecido con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa

(ANMEB) en 1992. La autora refiere que por tratarse de una investigación que se realizó a través de las representaciones sociales, se pudo interpretar la dimensión de las creencias y las atribuciones que los profesores le asignan al programa de CM, esa carga estimativa que refleja realidades sociales que van más allá de “una opinión”, puesto que la representación que se forman los profesores tiene implícito un proceso de institucionalización (apropiarse de discursos extraños y convertirlos en familiares). Sobre todo porque se manifiestan situaciones subjetivas, como sentimientos, emociones y la construcción de un mundo de significados diversos, dependiendo de la experiencia personal de cada profesor con respecto a dicho programa. Como lo dice la sabiduría popular, en un refrán muy conocido: “cada quien habla como le va en la feria”, alude la autora de la tesis. La centralidad de la representación social de los profesores sobre Carrera Magisterial hizo manifiesta la imagen de superación como sinónimo de retribución monetaria; otras manifestaciones, aunque no centrales, pero también de gran fuerza, fueron la existencia de privilegios, clasificación de profesores, alteración y ruptura del ambiente académico, así como relaciones de trabajo, actitudes individualistas y de confrontación.

Otro ejemplo de trabajos que abordan esta temática lo constituye un documento que alude al programa de CM y que plantea la siguiente cuestión: ¿promoción o control docente?, de Fernández (2005).

En esta búsqueda de materiales alusivos al tema, se identificó un libro que refiere al análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes en educación básica, de Santibáñez, Martínez, Datar, McEwan, Messan-Setodji, Basurto-Dávila (2007). Se trata de una obra donde se afirma que el programa de CM en México es uno de los pioneros de estímulos docentes en el mundo. El libro se enfoca en estudiar el sistema de evaluación de CM, por lo que resulta de interés primordial para todos los tomadores de decisiones educativas en México. También ofrece lecciones generales sobre programas de estímulos y evaluaciones docentes que resultarán de interés para el público interesado en el área de reforma docente.

Los programas de pago al mérito (*merity pay*) han sido polémicos en todas las partes donde se han instaurado. En nuestro país, estos programas siempre han estado expuestos al debate y a la constante crítica desde diferentes ángulos. Otro documento que se refiere al programa de CM y lo relaciona con el desarrollo profesional de los maestros de educación básica corresponde a Ortiz (2003); en este trabajo se da a conocer el origen del citado programa, se ofrece una des-

cripción de su estructura y funcionamiento, así como su evolución en el tiempo. Según el autor, el programa de CM comenzó a operar en el país a partir de enero de 1993; en cuanto a la descripción de su estructura y funcionamiento, se perfilan cinco niveles que los profesores pueden alcanzar en el programa durante su participación. El propósito es ofrecer un balance después de 10 años de haberse instaurado dicho programa.

Los programas de estímulo docente han sido objeto de investigación no sólo en la educación básica, también existen diversas investigaciones que narran las implicaciones que han tenido este tipo de programas para el caso de la educación superior; como muestra, ubicamos un capítulo de libro que analiza la situación del profesorado que participa en un programa de estímulos de la carrera académica (el documento se refiere al caso concreto de los maestros de la UPN, de Izquierdo, 2002). En este capítulo se presentan resultados parciales de una investigación sobre los efectos del programa de estímulos para la carrera docente en las prácticas de los académicos de 10 unidades de la UPN. El primer apartado se ocupa de la politización de los procesos de evaluación y otorgamiento de estímulo, expresada en los principales conflictos y la disputa por los espacios académicos; mientras que el segundo trata acerca del impacto del programa en la calidad, dedicación y permanencia de los maestros.

Formación y evaluación de programas de formación/profesionalización

Esta es una subcategoría amplia que se constituye por nueve documentos: Contreras, De Los Santos y Urías (2011) refieren al *Diseño, operación y evaluación del Programa para el Análisis Gráfico de Ítems (PAGI®), para habilitar a docentes en servicio en la mejora de sus pruebas de aula*, Romero (2005) alude a la *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*; Márquez, Morales y Hermosillo (2006) presentan los *Resultados de un proyecto de formación valoral con docentes de primarias y telesecundarias del estado de Hidalgo*; Serrano, Moreno, Pons y Lara (2008) abordan la *Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales*; González y Castro (2004) refieren a la *Estabilidad del aprendizaje y formación de profesores en ciencias*; Ortiz (2002) presenta resultados de su tesis de maestría “Programa de evaluación de la formación de equipos interdisciplinarios para la

producción de materiales de apoyo al estudio independiente en la Universidad de Guadalajara”; González (2004) reporta resultados de su tesis de maestría “Diseño, aplicación y evaluación del Plan de formación profesional para el área de psicología educativa”; Pérez (2004) presenta resultados de su tesis doctoral “Campo disciplinario y práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios” y, por último, Escalona (2004) aporta resultados de su tesis doctoral “El mercado de trabajo del bibliotecólogo y su vinculación con la formación y certificación personal”.

La formación docente es un tema fundamental porque para mejorar los logros de aprendizaje de los alumnos se requiere contar con profesores que sean profesionales de la enseñanza. En este sentido, se identificaron trabajos que evalúan programas orientados a conseguir una mejora en las competencias profesionales de los profesores; tal es el caso de un documento que refiere al diseño, operación y evaluación del Programa para el Análisis Gráfico de Ítems (PAGI) para habilitar a docentes en servicio en la mejora de sus pruebas de aula, de la autoría de Contreras, De Los Santos y Urías (2011), en el cual se afirma que aun cuando la evaluación del aprendizaje es una actividad cotidiana en las aulas, existe evidencia de que en México los profesores tienen una competencia limitada para evaluar el logro de sus estudiantes de manera justa, válida y congruente con lo que enseñan. Lo anterior justificó una intervención para apoyarlos, con el fin de mejorar las pruebas de aula que desarrollan como parte de su trabajo habitual. Se consideró que la técnica del análisis gráfico de ítems constituye un enfoque que permite al docente analizar de manera simple, directa y visualmente la forma en que sus estudiantes responden ítems de respuesta seleccionada. En consecuencia, el propósito del estudio fue diseñar un programa de cómputo, denominado PAGI®, que facilitará a los docentes conocer y mejorar las características que definen la calidad técnica de ítems de opción múltiple y respuesta alterna que utilizan en sus pruebas mediante el análisis gráfico de ítems.

Tras su desarrollo, se habilitó a 33 profesores de diversos niveles educativos (secundaria, medio superior y superior) en el manejo del *software* mediante un curso-taller que tuvo una duración de cuatro horas. Según los autores, los resultados obtenidos muestran que los docentes fueron capaces de manejar el programa y de emitir juicios razonados y congruentes con las gráficas que produjo PAGI® sobre los ítems de sus pruebas de aula. En consecuencia, los autores consideran que el programa representa una aportación relevante para la formación y la actualización de profesores en el área de la evaluación del aprendizaje.

El interés de los investigadores también se centró en valorar los procesos de profesionalización de la docencia universitaria, así como el impacto que la evaluación ha tenido en el desempeño de los académicos, es el caso del libro de Romero (2005). En esta obra se señala que los docentes, considerados como un colectivo, han sufrido una transformación tanto en las características de su trabajo como en las tareas que realizan, la cual los acerca cada vez más a condiciones e intereses del trabajo mecánico y asalariado, separando la concepción de la ejecución. En la búsqueda de la cualificación y de puntajes, los docentes se han relegado de su misión de interacción, decisión, intuición y creatividad a la planeación externa de la enseñanza, reduciendo su función a la de meros ejecutores de programas y paquetes curriculares evaluados como ideales. El trabajo se enmarca en el interés emergente por estudiar los procesos de formación e institucionalización de la profesión académica. Su investigación se ubica en el entrecruzamiento de la sociología de la educación superior y la sociología de las profesiones.

Es indudable que los conceptos calidad y evaluación guardan una estrecha relación, pero cabe advertir que el primero no es una consecuencia natural del segundo, como en ocasiones de forma simplista se suele creer, es decir, que no por el hecho de evaluar un programa (en este caso), este acto en sí mismo nos garantiza que hemos conseguido su calidad; precisamente se evalúa para conocer qué tan cerca o lejos se está del modelo o estándar que ha sido previamente establecido y que representa una aspiración que se desea lograr. En este tenor, se puede situar un informe de investigación que refiere a los resultados de un proyecto de formación *valoral* con docentes de primarias y telesecundarias del estado de Hidalgo, de Márquez, Morales y Hermosillo (2006), de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). La investigación se inserta en el marco del trabajo institucional del proyecto de innovación “Valores para un Nuevo Milenio”, de la Dirección de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional (DIEFI) de la SEPH. El documento presenta resultados de un trabajo de investigación-acción que se inició durante el ciclo escolar 2005-2006 con docentes de escuelas primarias y telesecundarias ubicadas en los municipios de Pachuca, Mineral de la Reforma, Zapotlán y Cuauhtémoc. El trabajo de campo se realizó en las escuelas e instancias que solicitaron la intervención del proyecto de innovación a través de la oferta educativa que se brinda anualmente. Los contextos sociales corresponden a escuelas urbanas, urbano-marginadas y rurales. Institucional y temporalmente coincide con la puesta en marcha de los Talleres

Generales de Actualización (TGA) 2005-2006 y con la continuación del pilotaje de la asignatura Formación Cívica y Ética en primaria.

Las reformas educativas para la educación básica, puestas en marcha en el país en la última década, tienen un enfoque constructivista del *currículum*, por lo tanto, demandan una profunda transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Se requiere un cambio sustancial en las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores, transitar de una pedagogía frontal a una pedagogía horizontal en la que los alumnos tienen una participación decisiva en su proceso de aprendizaje. Acorde con estos principios, se sugiere a los docentes el empleo en el aula de metodologías de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, pero éste es un tema del que se sabe poco y se requiere formación. En este sentido, se sitúa un artículo que aborda la evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales, de la autoría de Serrano, Moreno, Pons y Lara (2008). Se trata de un trabajo realizado por profesores españoles y mexicanos, el cual plantea los modelos de ecuaciones estructurales como instrumento que el formador de formadores puede utilizar para evaluar su acción-intervención. Es decir, se reflexiona sobre un modelo estadístico para la evaluación de la formación de profesores, en este caso específico para la formación en métodos de aprendizaje cooperativo.

En esta misma categoría se sitúa un artículo que trata acerca de la estabilidad del aprendizaje y la formación de profesores en ciencias, que pertenece a González y Castro (2004), en el cual se menciona que la investigación buscó identificar los criterios de evaluación confiables para el proceso de formación de profesores. Se realizó un estudio de casos de profesores participantes en un proceso de formación en didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas.

Otros investigadores se inclinan por evaluar la formación no en el plano individual, sino en el ámbito de lo colectivo; tal es el caso de un programa de evaluación de la formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente en la Universidad de Guadalajara, de la autoría de Ortiz (2002).

Por otro lado, hay quienes se avocaron a investigar acerca del diseño, aplicación y evaluación del Plan de Formación Profesional para el área de psicología educativa, como el trabajo de González (2004); uno más se interesó por conocer el campo disciplinario y la práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios, de Pérez (2004).

Desde luego que la formación universitaria ocupa un lugar preponderante cuando de la evaluación de programas se trata, pues suele existir un notorio interés de parte de las instituciones formadoras por conocer los resultados de la formación ofrecida, ya sea indagando acerca del propio proceso formativo o su impacto en el ámbito profesional o laboral; como ejemplo de este tipo de trabajos, identificamos uno que alude al mercado de trabajo del bibliotecólogo y su vinculación con la formación y certificación personal, de Escalona (2004). En este caso, se trata de un trabajo que alude a la formación, pero no de docentes, sino del bibliotecólogo.

Formación y evaluación de programas en contextos no escolares

La evaluación de programas no se limita sólo al contexto de la educación formal, también se recopilaron dos tesis de maestría que refieren a contextos extraescolares, como ejemplo tenemos el “Análisis y evaluación del programa de capacitación de los servidores públicos impartida por el Instituto de Capacitación en Calidad del Gobierno del estado de Tabasco (IECAL)”, de Vázquez (2004) y otro documento que aborda la “Evaluación del Programa de formación de personal para la investigación en el IMSS y la satisfacción laboral”, de la autoría de Rodríguez (2002).

Formación y evaluación de competencias

La formación basada en competencias es una temática que durante la década que analizamos se ha ganado un lugar propio; se trata de una propuesta que ha sido impulsada por organismos internacionales, entre los que se sitúa particularmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Nuestro país, como miembro de esta organización, está influido por las iniciativas y políticas que esta agencia promueve en todo el mundo, de allí —entre otras razones— que la formación por competencias haya resurgido con tanta fuerza en nuestro sistema educativo, como ha ocurrido en muchos otros países. En esta categoría encontramos un conjunto de subcategorías en las que se agrupan las diferentes dimensiones de la temática: 1) formación y evaluación de competencias en educación; 2) formación y evaluación de competencias do-

centes; 3) formación y evaluación de competencias del formador de docentes, y 4) formación y evaluación de un *currículum* basado en competencias.

Formación y evaluación de competencias en educación

Esta subcategoría está constituida por dos documentos: uno de Moreno (2012) que alude a la “Evaluación de competencias en educación”, y otro de Hernández, Villaseñor y Rubio (2009), que refiere a un “Estudio sobre las competencias de los egresados en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: avance de resultados”.

En esta subcategoría, ubicamos un artículo de revista de la autoría de Moreno (2012), el cual trata acerca de la evaluación de competencias en educación. En el texto se menciona que la educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias.

Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión y la incertidumbre parecen el signo distintivo de estas reformas —subraya el autor—. Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustente este enfoque y que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias. Si a esto le sumamos la dificultad propia que entraña la evaluación del aprendizaje, diremos que las condiciones están puestas para que la ambigüedad y el desconcierto reinen en los centros educativos, tal como sucede actualmente. Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate teórico actual en torno a la evaluación de competencias, así como aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación. Otro ejemplo de este tipo de trabajos lo constituye un documento que presenta un avance de los resultados de un estudio sobre las competencias de los egresados en Psicología Educativa de la UPN, Unidad Ajusco, de Hernández, Villaseñor y Rubio (2009). El objetivo del estudio consistió en describir las competencias utilizadas por los psicólogos educativos en el mercado laboral en tres ámbitos (público, privado y social) y, al mismo tiempo, obtener información que permita formular recomendaciones para revisar el perfil profesional de la licenciatura.

Formación y evaluación de competencias docentes

Esta subcategoría la conforman seis documentos: Díaz-Barriga y Rigo (2008) abordan las *Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes*; Estrada (2011) se refiere a las *Competencias didácticas en la educación preescolar*; De La Cruz (2011) alude a *Algunos impedimentos para el desarrollo de competencias profesionales en el docente de inglés de secundarias de Monclova, Coahuila*; el texto de Gómez (2011) trata *De habilidades docentes en estudiantes practicantes de la licenciatura en historia, BUAP*; el texto de Alcalá y Núñez (2011) se titula *Hacia la comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la Universidad Nacional del Nordeste* y, finalmente, López (2011) se refiere a la *Investigación formativa. Una estrategia en la práctica del cuerpo académico: estudios en educación*.

Dada la importancia que tiene la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente su incidencia en los logros de aprendizaje de los alumnos, la información procedente de la evaluación docente, proceso en el que generalmente los alumnos tienen participación, se torna fundamental para informar y tomar decisiones encaminadas a la mejora del proceso pedagógico. En este sentido, se sitúa el capítulo de un libro que refiere a las posibles relaciones entre formación y evaluación de docentes, de la autoría de Díaz-Barriga y Rigo (2008). Los autores ofrecen una revisión de los trabajos de origen mexicano que vinculan el tema de evaluación de la docencia con el de formación de profesores y que fueron publicados durante los últimos 15 años. Los investigadores comentan que en este trabajo han considerado sólo aquellas producciones que abordan significativamente cada uno de los dos temas y que establecen relaciones explícitas y sustantivas entre ellos. Los documentos se seleccionaron después de una exhaustiva búsqueda y escrutinio de aquellos trabajos potencialmente representativos de la temática. La revisión de los textos seleccionados se llevó a cabo considerando los siguientes ejes de análisis: *a)* tipo de publicación; *b)* tipo de producción; *c)* nivel educativo en el que se ubica real o tentativamente el trabajo revisado; *d)* tipo de institución que inspira la realización del documento; *e)* marco de referencia o paradigma pedagógico o psicopedagógico en que se sustenta el trabajo; *f)* concepción de formación docente; *g)* concepción de evaluación de la docencia; *g)* vínculo entre formación y evaluación docente, y *h)* análisis de las propuestas, modelos y tendencias expuestas en el documento.

Los autores afirman que el capítulo trata acerca del estado del conocimiento y que la estrategia metodológica para el tratamiento de cada uno de los ejes gira en torno a un continuo de descripción-interpretación-valoración crítica. Se trata de un análisis fundamentalmente cuantitativo para los cuatro primeros ejes y de un análisis cualitativo para el resto de los ejes. El capítulo, además de exponer los ejes analíticos, recupera la mirada de autores que desde otros países han abordado la temática, con el propósito de contrastar entre la producción local y la que procede de otros lares. El documento cierra con un apartado de conclusiones que contiene el balance global de los documentos por medio de una visión panorámica que destaca los aportes y limitaciones que plantea su presencia en la escena educativa nacional contemporánea.

Otro trabajo que se ubica en esta misma tesitura, aunque esta vez centrado en el nivel de educación preescolar, corresponde a Estrada (2011); el texto alude a las competencias didácticas en la educación preescolar. Se trata de una ponencia que describe cuáles son las competencias que emplea el educador de preescolar al momento de diseñar y ejecutar su planeación de clase. Para ello, se realizó un estudio de su quehacer diario a través de un método de investigación etnográfico; dicho estudio se desarrolló en un Jardín de Niños del medio rural de la ciudad de Torreón, en Coahuila. Se realizó inicialmente un acercamiento al concepto de competencias y, más específicamente, a las que el profesor emplea al momento de su planeación didáctica para, posteriormente, contrastarlo con la información obtenida en la realidad educativa a través de la revisión de planes de clase, el discurso de los educadores y el análisis de la práctica dentro del aula. Como resultados preliminares de este proceso, se observó que los educadores han dejado de lado las prácticas tradicionales que frecuentemente no tenían un propósito didáctico; hoy en día se planea y se trabaja considerando algunas características del enfoque por competencias, sin embargo, es necesario fortalecer estas competencias docentes, para lo cual se propone el diseño de un programa formativo que les permita consolidar e incrementar las competencias que requieren para un mejor ejercicio de su práctica.

En cuanto a la metodología, se plantea que el enfoque del estudio es mixto, aunque la investigación es primordialmente cualitativa por tratarse de una investigación-acción que se desarrolla en el centro de trabajo, se considera al docente como un sujeto condicionado por su contexto laboral y no sólo por su trayectoria escolar. Los criterios de selección de la población fueron: a) detec-

ción de escuelas focalizadas según clasificación de la Secretaría de Educación estatal por los puntajes en el examen de Enlace, y b) ubicación en estas escuelas de los recién egresados de la Escuela Normal. Se seleccionaron cuatro escuelas ubicadas en puntos geográficos cercanos y de fácil acceso. La población quedó constituida por 20 docentes noveles y 17 docentes con experiencia. El trabajo de campo incluyó entrevistas, un diagnóstico situacional, recopilación de información de la trayectoria escolar de los docentes noveles, observación de clases con videograbación y la aplicación de un cuestionario al que se denominó de autovaloración.

Aunque el tema de formación basada en competencias tiene una actualidad y relevancia inusitadas en el sistema educativo mexicano, lo cierto es que su implementación en las escuelas es complejo, entre otras causas porque no se tiene experiencia en la puesta en marcha de un *curriculum* con un enfoque basado en competencias. Distintos trabajos de investigación que se han aproximado al estudio de este tema, revelan las contradicciones, los vacíos y las dificultades que la enseñanza y la evaluación de las competencias representan para los implicados. Hay una ponencia que precisamente señala algunos obstáculos que impiden el desarrollo de competencias profesionales en el docente de Inglés de secundarias de Monclova, Coahuila, que corresponde a De La Cruz (2011). En esta ponencia se plantea que el idioma inglés es parte sustancial en la formación de los alumnos de secundaria porque viven en un mundo globalizado donde el uso de esta lengua es predominante. En los albores del siglo XXI, surge en México una nueva propuesta de planes y programas de estudio para la educación básica. Esta propuesta, contenida en la Reforma de Educación Secundaria de 2006, determina en su Plan de Estudios y Programa de Inglés la aplicación del enfoque comunicativo funcional y las competencias profesionales que deben poseer los docentes de dicha asignatura para lograr que el aprendizaje de ésta sea eficiente. El autor se apoya en Perrenoud para proponer una serie de competencias profesionales y que el docente tenga éxito en su trabajo dentro del aula. Esta investigación exploratoria, realizada con docentes de inglés, en escuelas secundarias, muestra algunos impedimentos que éstos aducen para el desarrollo de competencias profesionales, necesarias para lograr el aprendizaje del idioma en sus alumnos, entre los cuales se encuentran la falta de dominio de los contenidos de enseñanza, falta de actualización personal, falta de tiempo y de recursos económicos para atender su propia formación continua. Por lo tanto, propone el autor, es necesario que las instituciones correspondientes busquen y

establezcan estrategias de apoyo diversificadas que les permitan a los profesores reconocer, reconceptualizar y reorganizar sus prácticas de enseñanza en bien de sí mismos y de sus alumnos.

En cuanto a la metodología, se señala que se trata de un trabajo de investigación cualitativa. La información fue proporcionada por los docentes en un grupo focal que contestó un cuestionario, así como en base a observaciones de clases. Se hizo un trabajo exploratorio; además, se revisaron, observaron y describieron los comportamientos que existen en un determinado sector del gremio magisterial de la ciudad. Para esta investigación se diseñaron algunos instrumentos, los cuales fueron aplicados previamente a cuatro de los asesores, que conforman la planta laboral del Centro de Maestros, para su validación y aplicación posterior a los docentes de inglés.

Otra ponencia, que trata acerca de las habilidades docentes en estudiantes practicantes de la Licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), pertenece a la autoría de Gómez (2011). La investigación tiene como objeto a los estudiantes de licenciatura y sus habilidades para la actividad docente. El punto de partida es el siguiente cuestionamiento: ¿cómo se pueden desarrollar las habilidades para la docencia en estudiantes de la licenciatura que les permita ser competentes en lo laboral y contar con oportunidades profesionales en la docencia sin que se descuide su formación orientada a la investigación? El autor afirma que al observar la actuación profesional de los individuos surge la incógnita por comprender si los egresados de licenciatura o los que aún se encuentran en su etapa formativa cuentan con la preparación necesaria para incorporarse satisfactoriamente al campo laboral de la docencia, porque en la realidad aparecen una serie de problemas.

Otro trabajo que se ubica en esta subcategoría, se refiere a una investigación que busca una comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), de Alcalá y Núñez (2011). En este reporte se presentan los resultados parciales de un estudio que lleva a cabo el Grupo de Investigación CYFOD (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. El objetivo del citado estudio es analizar y comprender el proceso de toma de decisiones didácticas de profesores expertos y en formación que se sustentan en concepciones sobre el conocimiento, mismos que subyacen a la enseñanza de los contenidos disciplinares en carreras de formación docente en el nivel superior. Este trabajo responde a un encuadre metodológico de ca-

rácter cualitativo, interpretativo-constructivista, en el que la narrativa constituye una forma de conocer la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. Según las autoras, a través del estudio de caso, construyeron la biografía profesional y de formación de la profesora estudiada, lo que les permitió profundizar la comprensión del conocimiento profesional docente experto en el nivel universitario. El análisis de sus relatos requirió desarrollar una perspectiva epistemológica renovada, como la epistemología constructivista.

Otro documento recuperado para esta subcategoría se refiere a una investigación formativa relacionada con la práctica de un cuerpo académico en educación superior, que pertenece a López (2011). La ponencia es producto de una investigación realizada al interior del Cuerpo Académico de Estudios en Educación, con el propósito de interpretar las experiencias de los miembros del Cuerpo Académico en el desarrollo de la estrategia de investigación formativa. El trabajo profundiza en los elementos que caracterizan a la estrategia desde la experiencia, a partir de entrevistas en profundidad realizadas a dos académicos miembros de dicho colegiado y a dos estudiantes que han colaborado en el mismo a través de sus proyectos de investigación. El documento es un breve reporte que únicamente incluyen dos de las variables analizadas. Se precede de una discusión del concepto adoptado de investigación y formación, para después amalgamar ambos términos y obtener una conceptualización [conceptuación, de conceptuar] de investigación formativa. La metodología empleada se sitúa en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, empleando el método biográfico narrativo con caso único, lo cual se logró mediante entrevistas a profundidad.

Formación y evaluación de competencias del formador de docentes

Esta subcategoría la conforma un documento. Se trata de la ponencia de Martell (2011), “El cuestionamiento en el aula, elemento de la competencia comunicativa del formador de docentes”.

Los trabajos reunidos para la preparación de este Estado del Conocimiento aluden a la formación de las competencias docentes y su evaluación, pero pocos trabajos ponen el foco en evaluar las competencias de aquellos individuos que se dedican a la formación de docentes, un asunto crucial cuando se trata el desarrollo y la profesionalización del docente, pues de la capacidad del formador dependerán en buena medida las oportunidades que tengan los

profesores de mejorar sus capacidades como enseñantes. La ponencia que a continuación comentaremos se ocupa de estas cuestiones, y específicamente se refiere al empleo del cuestionamiento en el aula como un elemento de la competencia comunicativa del formador de docentes, de la autoría de Martell (2011), quien plantea que su investigación tiene como finalidad la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad educativa, considerando como base la importancia de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Una vez realizado un estudio que identifica las características de dicha competencia, en la docencia de los formadores de profesores (tesis doctoral), se consideró relevante analizar algunos elementos centrales de la competencia comunicativa que favorecen el desarrollo de competencias de los futuros profesores. Así, recuperando información importante del estudio realizado, se presenta ahora una investigación que analiza las estrategias que los docentes de las escuelas normales utilizan como parte de su competencia comunicativa. De inicio, se identificaron rasgos de dicha competencia en una Normal de Especialización de Monterrey, Nuevo León, para posteriormente, con la información recabada, estudiar con detalle la importancia del uso de preguntas en el aula, instrumentando de esta forma diferentes niveles de cuestionamiento en las actividades planeadas dentro de la asignatura Observación de la práctica educativa, en la Escuela Normal de Especialización del D. F. (ENE), con un grupo durante tres semestres; dichas actividades se orientan a estimular el razonamiento a través del uso de taxonomías de cuestionamiento. Después de un año de trabajo se analizan los avances de los alumnos en su actuación durante las prácticas y su análisis, así como en el desarrollo de los temas propios de la asignatura de observación de la práctica IV y V.

En cuanto a la metodología, se señala que esta investigación se basa en un estudio de caso, puesto que se centra en un grupo de una de las escuelas normales del país a través de un análisis cualitativo. Para el desarrollo del trabajo de campo se consideraron los siguientes momentos: aplicación de cuestionarios de opinión, entrevistas a alumnos, aplicación de la taxonomía de Bloom durante las clases, registro de observaciones y cuestionarios finales a alumnos. A través de un cuestionario aplicado a los alumnos, se obtuvo la siguiente información: los alumnos refieren que poseen más herramientas para guiar el aprendizaje de los estudiantes del Centro de Atención Múltiple (CAM) que han logrado reflexionar sobre su actuación en las escuelas de práctica, así como mejorar su competencia comunicativa y la organización de su planeación.

Formación y evaluación de un currículum basado en competencias

Esta subcategoría la conforma un documento, se trata de la ponencia de Moreno (2011) “El *currículum* por competencias en educación media superior: orientaciones para su evaluación”.

Si consideramos que la actual reforma educativa, desde la educación básica hasta la universidad, se caracteriza por un *currículum* basado en competencias, hay un conjunto de trabajos que se orientan a reflexionar o proponer algunas iniciativas para evaluar las distintas competencias que se prevén en el *currículum* formal. Una de las últimas reformas emprendidas por la Secretaría de Educación Pública ha sido la Reforma Integral para la Educación Media Superior (SEP, 2008). La ponencia que a continuación vamos a comentar se sitúa precisamente en este nivel educativo y aborda algunas orientaciones para evaluar competencias y es de la autoría de Moreno (2011). Se afirma que la educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado durante el presente siglo. Actualmente es común encontrar constantes referencias a conceptos como formación por competencias, aprendizaje por competencias, *currículum* basado en competencias o evaluación de competencias. Generalmente se alude a competencias básicas o clave para la educación obligatoria y a competencias profesionales para la educación postobligatoria. Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias según el marco teórico y cultural que se adopte.

La reforma curricular del sistema educativo mexicano, puesta en marcha en la última década, abarca todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad. Dicha reforma tiene un elemento común: un *currículum* con un enfoque basado en competencias. En algunos casos, este proceso se ha emprendido sin encontrar serios obstáculos (verbigracia, la Reforma Integral de la Educación Media Superior) y otras veces causando ámpulas en ciertos sectores educativos (por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica-Primaria). Sin embargo, un elemento central del *currículum* que no ha merecido la debida atención, por parte de los diseñadores e impulsores de la reforma, ha sido la evaluación del aprendizaje, a juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo evaluar las distintas competencias que se pretende que los alumnos adquieran y que se establecen en el perfil de egreso. Confusión que está dada, en buena medida, por la complejidad y falta de consenso del propio

concepto de competencia y los componentes que la integran (Moreno, 2009; Gimeno, 2008; Díaz Barriga, 2006).

Formación de los egresados y su evaluación

Formación y seguimiento de egresados universitarios

Esta subcategoría la integran dos documentos: Nieblas y Estrella (2002) refieren a la *Formación universitaria y el ejercicio profesional de los egresados de la Universidad de Baja California*, mientras que Guerrero, Zamora y Ávalos (2011) aluden a la *Autoevaluación de la práctica pedagógica de egresados: docentes noveles y con experiencia*.

Esta subcategoría incluye textos orientados al tema de la formación profesional vista desde los egresados de la educación superior; como muestra se identificó un libro que alude a la formación universitaria y al ejercicio profesional de los egresados de la UABC, de Nieblas y Estrella (2002). La obra contiene los resultados y conclusiones de un estudio de egresados que la UABC llevó a cabo con el apoyo del Fondo para Modernizar la Educación Superior (Fomes), aplicando la metodología propuesta por la ANUIES, denominada “Esquema Básico para Estudio de Egresados”. Con la publicación de esta obra se logra dar cumplimiento al propósito inicial de obtener información que contribuya al conocimiento objetivo de la situación profesional de los egresados universitarios, sobre todo en aspectos relacionados con su ubicación, trayectoria y problemática respecto del mercado de trabajo, subrayan los autores.

En este mismo sentido se ubica una ponencia que tiene como foco a los egresados de una Escuela Normal y se refiere a una autoevaluación de la práctica pedagógica de egresados: docentes noveles y con experiencia, de la autoría de Guerrero, Zamora y Ávalos (2011). Los autores indican que los resultados que se presentan forman parte del proyecto de investigación-acción “Docentes egresados de la Escuela Normal Pablo Livas: noveles y con experiencia”, que se realizó en cuatro escuelas de educación primaria del norte de Nuevo León como parte de una investigación interinstitucional. El problema refiere la inexistencia de una política de atención a los docentes noveles en educación básica y de estudios sobre su práctica en comparación con los docentes con experiencia. Se

buscó conocer la diferencia entre la percepción de ambos grupos con relación a su práctica pedagógica y las explicaciones respecto a los estándares en que la ubican. A una población de 20 docentes noveles y 17 docentes con experiencia se le aplicó un cuestionario de autovaloración de la práctica pedagógica con base en estándares.

El análisis descriptivo mostró que la elección del nivel de desempeño se ubicó en un nivel alto, con lo que se concluye que los noveles no se perciben a sí mismos con desventaja o inseguridad, ni mayores problemas con relación a los docentes con experiencia. Los autores recomiendan que se reconozca el peso de la biografía escolar y las creencias para realizar un acompañamiento que permita reflexionar sobre una práctica para la mejora.

Balance

Características de la producción

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el tema “formación y evaluación, acreditación y certificación”, ha adquirido mayor presencia en el espectro de la investigación educativa nacional; así lo ponen de manifiesto los distintos documentos que fueron recolectados y que dan cuenta de la producción de la temática durante la década que se analiza. Es indudable que los procesos de formación guardan una estrecha conexión con los procesos de evaluación, ya sea en relación con los actores educativos (alumnos, docentes, formadores de docentes), con los momentos en que la evaluación se realiza (diagnóstica, formativa y sumativa), con los programas formativos, con las habilidades y competencias a desarrollar en los individuos y con la valoración de la actuación de los egresados como depositarios de la formación recibida.

Como el lector puede apreciar, cada una de las categorías analíticas que se construyeron, a partir de la información recabada, contiene en su interior un conjunto de trabajos que, a modo de ejemplo, permite entrever las preocupaciones y los intereses de los investigadores durante la década. Los documentos recolectados son producciones de investigadores que desde hace tiempo mantienen una trayectoria o línea de investigación consolidada, así como documentos de tesis de grado que, en algunos casos, representan un primer intento por generar un producto formal de investigación educativa. También comprende

informes institucionales de organismos creados durante la década, como es el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El balance general revela cierto predominio de materiales de baja calidad, sobre todo los que proceden de congresos nacionales y regionales. En algunos de estos foros basta con que el participante pague su cuota de inscripción para que su ponencia sea aceptada y publicada en las memorias del evento, descuidando muchas veces el rigor y la calidad de los trabajos presentados. En ese contexto, aunque la producción en esta subcategoría es vasta, la selección de los materiales fue un trabajo arduo, y hubo que desechar un buen número de ellos porque no cubrían los requisitos para ser incluidos como productos de investigación. Un análisis crítico de la producción de la década deja entrever que la formación y su relación con la evaluación es, sobre todo autorreferencial, falta crítica o autocrítica de las evaluaciones que se llevan a cabo, se parte de la idea de que la evaluación es buena y los resultados así lo confirman. Algunos de los trabajos reportados parecen proclives a sostener un discurso de elogio a la evaluación y sus resultados. La metodología empleada es poco consistente, demasiado laxa, falta rigurosidad en el manejo de los datos empíricos, se mezclan técnicas e instrumentos de investigación adscritos a tradiciones y paradigmas distintos, sin distinguir las implicaciones que esto tiene. Respecto a las orientaciones conceptuales, los trabajos revisados hacen pocas alusiones a un marco teórico para la formación y la teoría de la evaluación, no se habla de evaluación investigativa ni de investigación evaluativa, ni se recuperan los autores clásicos de la evaluación en educación.

Distribución por nivel educativo

Una tendencia dominante es la atención prioritaria que ha recibido la educación superior, seguida de la educación básica y muy a la zaga la educación media superior. Por ejemplo, para este Estado del Conocimiento, encontramos que de las tesis de posgrado más de la mitad de ellas corresponde al nivel superior, mientras que casi una tercera parte se ubica en educación básica. Lo anterior seguramente tiene que ver con el hecho de que las instituciones de educación superior concentran las mejores condiciones (número de investigadores, programas de posgrado, centros de investigación, recursos humanos, materiales y financieros) para llevar a cabo procesos de investigación educativa. No obstante, esta tendencia también revela cierta debilidad estructural del sistema, toda vez

que las instituciones de educación superior parecen estar volcadas en atender sus propios problemas educativos, antes que en mirar por los problemas de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la educación media superior, ambos niveles –sobre todo este último– tan urgidos de atención, dados los precarios resultados de aprendizaje que tanto las evaluaciones nacionales como internacionales constantemente ponen de manifiesto; ciertamente, la investigación educativa algo valioso tendría que decir al respecto.

Continuidad y ruptura con la década pasada

Como se apunta en la introducción del capítulo, este campo no existió como tal en el estado del conocimiento anterior (década de 1990), lo que no debe interpretarse que en los años anteriores no se realizaron investigaciones que pertenecían al campo, bien de la formación o de la evaluación, sólo que no se perfilaron trabajos –con la misma claridad y notoriedad que ahora– que conectaran estos dos temas (formación y evaluación) de forma explícita, o bien, la producción era insuficiente como para asignarle un lugar propio. Desde luego, el crecimiento de la producción en este campo responde a la propia lógica de desarrollo de la investigación educativa en el país, así como a la preeminencia que la formación, pero sobre todo la evaluación, ha tenido en la última década, como queda de manifiesto en este documento. En este sentido, más que hablar de ruptura, tendríamos que hablar de continuidad y crecimiento de la producción, aunque con los desequilibrios evidentes en cuanto a la calidad y diversidad de los productos generados, como ya también se expresó.

Se visualiza un futuro prometedor para este campo en la década siguiente, toda vez que la preocupación por la calidad y la mejora del Sistema Educativo Mexicano es un asunto más apremiante –al menos en el discurso–, lo que necesariamente pasa por prestar especial atención (entre otros componentes) a los procesos de formación y desarrollo profesional de los actores educativos (profesores, alumnos, directores, asesores pedagógicos, alfabetizadores, formadores de profesores) y la evaluación se convierte en una herramienta fundamental para dar cuenta de qué tan cerca o tan lejos estamos de lograr esa anhelada calidad educativa. Queda claro que sin una formación y evaluación de calidad, no podemos avanzar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa; de ese tamaño es el desafío del Sistema Educativo Nacional para los próximos años.

Enlaces con las tendencias internacionales

En la llamada sociedad de la información, denominada por otros sociedad del conocimiento o economía del conocimiento, Hargreaves (2003) prefiere referirse a ella como sociedad del aprendizaje. La información circula de forma vertiginosa, de modo que los investigadores pueden ingresar en un lapso de tiempo relativamente corto a las bases de datos y a las bibliotecas virtuales para acceder al conocimiento de frontera que se genera en las líneas de investigación y las temáticas que cultivan. En este nuevo escenario, donde las tecnologías de la información y la comunicación cumplen un papel esencial, es mucho más asequible emprender el oficio de investigador sin temor a quedarse desenganchado o desfasado de las tendencias internacionales que imperan en los países más avanzados que el nuestro.

Por supuesto, el tener disponible la tecnología no significa que estemos en condiciones de poder aprovechar la información a la que accedemos de forma expedita. Al parecer, se requiere la conjunción de diversas condiciones que faciliten este proceso de apropiación, como competencias para identificar, seleccionar, organizar y clasificar la información, habilidades para analizar, sintetizar, comparar y contrastar distintas fuentes de información, entre otras. El tiempo es otro recurso esencial, la investigación es una actividad intelectual que por su propia naturaleza requiere ciertas condiciones particulares para llevarse a cabo de forma satisfactoria, entre ellas, el tiempo disponible es un elemento clave.

Si consideramos las referencias bibliográficas de los materiales revisados, encontramos una constante de ciertos autores que se consideran relevantes en el ámbito nacional e internacional en la temática tratada. Se aprecia, sobre todo, una notable presencia de autores españoles (Santos Guerra, Gimeno Sacristán, Álvarez Méndez, Pérez Gómez, Bolívar, Monereo, Casanova, Cano, etc.), mexicanos (Ducoing; Díaz-Barriga, A.; Díaz Barriga, F.; Barrón; Rueda; Martínez Rizo; Canales; Luna; García Garduño; De la Garza; Carrión; Morán; Zorrilla, entre otros) y latinoamericanos (Litwin, Tobón, Ahumada, etc.). Hay escasas citas de autores estadounidenses (Stake, Scriven, Stufflebeam, House, Shepard, Glaser, Patton, Popham, Eisner, Guba y Lincoln) quienes son considerados como un referente internacional en el campo de la evaluación en educación, algo que llama la atención, sobre todo si recordamos que Estados Unidos es la cuna de la evaluación por excelencia. Se aprecia un desconocimiento de las diferentes tradiciones en el campo de la evaluación educativa; no se hallaron referencias a

los importantes aportes de autores ingleses (evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, evaluación democrática de McDonald; evaluación personalizada de Kushner, Black y Wiliam, etc.) ni a los representantes francófonos en evaluación (Cardinet, *Meirieu*, Ardoino, etc.), con excepción de Perrenoud. Tampoco hay referencias a la “evaluación alternativa”, lo que revela una debilidad en el marco teórico de buena parte de los materiales analizados.

En cambio, hay autores que repiten (Ferry, Honoré, Schön, Foucault, Bourdieu, De la Orden), quienes siguen manteniendo cierta vigencia tal como ha ocurrido en los estados del conocimiento anteriores; parece que la predilección por ciertas ideas y conceptos continúa vigente a pesar de que surjan nuevas propuestas en torno a la formación y la evaluación.

Otro rasgo, identificado en la producción, es la falta de conexión entre grupos que trabajan temas relacionados; por ejemplo, quienes se dedican a la evaluación de la docencia escasamente citan o refieren los trabajos de quienes investigan la evaluación del aprendizaje en el país, que es la otra cara de la moneda, pues ¿cómo mejorar la enseñanza sin considerar el aprendizaje? Por otro lado, los institutos nacionales dedicados a tareas de evaluación (por ejemplo, Ceneval, INEE), en sus informes publicados, toman sus referencias casi exclusivamente de autores extranjeros, sobre todo estadounidenses, que destacan por sus aportes en un paradigma de evaluación de corte psicoestadístico y cuantitativo, así que generalmente “ni ven ni oyen” a los autores que se sitúan en un paradigma cualitativo de evaluación, y viceversa.

En este sentido, podríamos afirmar que buena parte de los trabajos producidos, en ciertos aspectos se suman a las tendencias internacionales de la formación y la evaluación, pero se olvidan de mirar hacia el interior y recuperar los aportes generados en el ámbito nacional. Por supuesto, esto tiene sus matices, los autores nacionales consagrados son multicitados, sobre todo por los miembros de su grupo de referencia, cuyos lazos de trabajo y amistad son evidentes. Para finalizar, sólo nos resta mencionar que hemos hecho un esfuerzo notable por recuperar la producción de investigación educativa generada durante la década, pero la superioridad de los obstáculos a vencer ha sido inversamente proporcional al esfuerzo realizado, de suerte que seguramente hemos dejado fuera documentos importantes; una disculpa a los colegas si sus aportaciones no fueron incluidas en este recuento, cualquier omisión ha sido producto de la falta de recursos (tiempo, dinero, capacidad humana) para hacer una búsqueda más exhaustiva, y no por razones de otra índole. Seguramente, en la produc-

ción generada en el próximo estado del conocimiento, veremos continuidades y rupturas, así como la emergencia de nuevos actores, tanto en el plano nacional como internacional, quienes con sus aportes contribuirán a que tengamos una comprensión más amplia y robusta de los procesos de formación y evaluación, temas siempre sujetos a la polémica y el debate, dado su carácter provisorio y en permanente construcción.

Bibliografía

- Alcalá, María Teresa y Gloria Santa Núñez (2011). “Hacia la comprensión profunda del conocimiento profesional del docente experto en la Universidad Nacional del Nordeste”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UANL-UNAM.
- Arredondo, Víctor (2009). “Evaluación del desempeño escolar como base para la profesionalización del magisterio y la gestión autónoma de las escuelas”, en José Enrique Villa y Carlos Núñez (coord.), *Compromiso social por la calidad de la educación. Memorias del Primer Congreso Nacional por la Calidad de la Educación*, tomo I, México: IPN.
- Cachón, Carlos Mario y Edilberto Mena (2009). “Modelo de Competencias para la Evaluación del Desempeño de Docentes de Escuelas Normales de Educación Primaria”, en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Carlos, José Jesús (2011). “¿Cómo se forman los profesores efectivos de educación superior? Análisis de las fases de su desarrollo docente”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Casillas, Miguel Ángel y Romualdo López (coord.) (2007). *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) 2005*, Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación-UV, en línea) www.uv.mx/iie/bdie [consulta: 30012011] (Biblioteca digital).
- Castro, Antelmo; María Luisa Madueño y Clauida Tapia (2009). Escala-Cuestionario para la Evaluación Docente en la Nueva Reforma de la Educación Secundaria, en *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Chávez, Rosario Guadalupe (2007). “Los programas de posgrado en educación en Chiapas. Una mirada desde los indicadores de calidad del Conacyt”, en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE-UADY.

- Contreras, Luis Ángel; De los Santos, Lázaro y Erick Urías (2011). “Diseño, operación y evaluación del Programa para el Análisis Gráfico de Ítems (PAGI®), para habilitar a docentes en servicio en la mejora de sus pruebas de aula”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Contreras, Luis Ángel; Juan Carlos Rodríguez y Erick Urías (2009). “Examen a gran escala de referencia criterial para evaluar el dominio de la formación cívica y ética al egreso de la educación secundaria en Baja California”, *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México: SEP-SEBYN.
- De la Cruz, Norma (2011). “Algunos impedimentos para el desarrollo de competencias profesionales en el docente de inglés de secundarias de Monclova, Coahuila”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Díaz-Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo (2008). “Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes”, en Rueda Beltrán, Mario (coord.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, México: Plaza y Valdés-UNAM, pp. 121-160.
- Domínguez, Rodrigo y María Elena Barrera (2009). “Desempeño y satisfacción de los graduados de un programa de formación docente”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Escalona, Lina (2004). “El mercado de trabajo del bibliotecólogo y su vinculación con la formación y certificación personal”, Tesis de Doctorado, México: UNAM.
- Esparza, Eva María y Bertha Blum (2009). “Evaluación del programa para optimizar la formación del psicólogo clínico”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 152, vol. 38, México: ANUIES, pp. 97-112.
- Espinosa, María Eugenia (2008). “El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio”, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 7, Xalapa: UV-Instituto de Investigaciones en Educación, en línea: www.uv.mx/iie/bdie [consulta: 25 de febrero de 2011].
- Estrada, Xóchitl (2011). “Competencias didácticas en la educación preescolar”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Fernández, Albertano (2005). “Carrera magisterial ¿promoción o control docente?”, Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Franco, Haideé (2008). “Las actividades de formación docente: una mirada a los cursos estatales de actualización de los profesores de secundaria”, Tesis de Maestría, Hidalgo: UAEH.

- Fresán, Magdalena (2009). "Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 151 vol. XXXVIII (3), México: ANUIES, pp. 141-160.
- Fresán, Magdalena; Claudia Lozada; Lourdes Rivera y Vicente Salazar (2004). *Estudio de graduados del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera)*, México: ANUIES (Colección Documentos).
- Gago, Antonio (coord.) (2012). *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*, México: ANUIES (Colección Documentos).
- García, Adán (2011). "De evaluación formativa en el aula. Resultados de una investigación nacional en las primarias mexicanas", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Gómez, Édgar (2011). "De habilidades docentes en estudiantes practicantes de la Licenciatura en Historia, BUAP", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Gómez, Édgar y Yanet Gómez (2009). "La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: el perfil docente en la Licenciatura en Historia", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE-UV.
- González, Luz y María de Guadalupe Castro (2004). "Estabilidad del aprendizaje y formación de profesores en ciencias", *Innovación Educativa*, núm. 23, vol. 4, México: IPN, pp.12-21.
- González, Marcela (2004). "Diseño, aplicación y evaluación del Plan de formación profesional para el área de psicología educativa", Tesis de Maestría, México: UNAM.
- González, Ana María; Concepción Barrón y María Elena Lozano (2007). "La evaluación de la docencia en instituciones formadoras de profesionales de la educación", en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE-UADY.
- González, Rosa Elsa (2006). "Evaluación de la docencia realizada en una institución de educación superior: Informe", Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Guerrero, Sanjuanita; Lucía Zamora y Angélica Ávalos (2011). "Autoevaluación de la práctica pedagógica de egresados: docentes noveles y con experiencia", en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Guzmán, Isabel; Ana María González y Rigoberto Marín (2009). "Evaluación de competencias docentes en posgrados de instituciones formadoras de docentes", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Hernández, Susana (2005). "Representaciones sociales de los profesores de secundarias sobre Carrera Magisterial", Tesis de Maestría, Pachuca: uaeh.

- Hernández, Joaquín; Sonia Villaseñor y Claudia Rubio (2009). “Estudio sobre las competencias de los egresados en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: avance de resultados”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- INEE (2012a). *INEE: Una década de evaluación*, México: INEE.
- INEE (2012b). *Panorama Educativo de México 2011. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*, México: INEE.
- Izquierdo, Miguel Ángel (2002). “Los maestros de la UPN y el programa de estímulos para la carrera docente”, en Tapia, Medardo y María Teresa Yurén (coords.). *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, Morelos: Colección Multidisciplina, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, pp.175-220.
- López, Yolanda; Norma Reyes y Javier Guerra (2009). “Diagnóstico de la asesoría técnico pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- López, Hilda (2011). “Investigación formativa. Una estrategia en la práctica del cuerpo académico: estudios en educación”, *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Loredo, Javier; Raúl Romero y Patricia Inda (2009). “Una alternativa de evaluación docente en el posgrado de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México”, *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Macías, Claudia y Jesús Mungarro (2009). “Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del Centro Regional de Educación Normal ‘Rafael Ramírez Castañeda’”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Márquez, Noé, María Isabel Morales y Catalina Hermosillo (2006). *Resultados de un proyecto de formación valoral con docentes de primarias y telesecundarias del estado de Hidalgo*, Pachuca, SEPH (Colección 2005-2006).
- Martell, Flor (2011). “El cuestionamiento en el aula, elemento de la competencia comunicativa del formador de docentes”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Martínez, Miguel Ángel (2009). “Calidad educativa y profesionalización del magisterio: la experiencia de Jalisco”, en Villa Rivera, José Enrique y Carlos Núñez Urquiza (coords.). *Compromiso social por la calidad de la educación. Memorias del Primer Congreso Nacional por la Calidad de la Educación*, tomo I, México: IPN.
- Martínez Rizo, Felipe (2009). “Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado”, en *Revista Electrónica de Investigación Educa-*

- tiva*, núm. 2, vol. 11, Baja California: UABC-IIIDE, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html> [consulta: 20 de marzo de 2011].
- Meuly, René y Alma Delia Acevedo (2007). “La Universidad Pedagógica Nacional, un contexto para evaluar trayectorias escolares”, en *Revista Entre maestr@s*, núm. 22, vol. 7, México: UPN, pp. 58-74.
- Montes, Mariel; Oswaldo González y Emilia Castillo (2011). “Evaluación diagnóstica de estilos de aprendizaje en educación básica (México): su incidencia en la autorregulación en el proceso de formación de los alumnos”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE-UANL-UNAM.
- Moreno, Tiburcio (2009). “El profesorado y la evaluación de alumnos en secundaria”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Moreno, Tiburcio (2011). “El *currículum* por competencias en educación media superior: orientaciones para su evaluación”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Moreno, Tiburcio (2012). “Evaluación de competencias en educación”, en *Revista Sinéctica* 39, Guadalajara: ITESO, en línea: www.sinectica.iteso.mx [consulta: 15 de noviembre de 2012].
- Muñoz, Virginia (2009). *Validación de instrumentos para la evaluación de programas de estudio de experiencias educativas del modelo educativo UV*, Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Nieblas, Efraín y Gabriel Estrella (2002). *Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la Universidad de Baja California*, México: Plaza y Valdés- UABC.
- Ortiz, Maximino (2003). *Carrera Magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional*, México: SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Cuaderno de Discusión, núm.12, Colección Cuadernos de discusión).
- Ortiz, María Gloria (2002). “Programa de evaluación de la formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente en la Universidad de Guadalajara”, Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Pacheco, David y Felipe de Jesús Enríquez (2001). *Los cursos de actualización y su impacto en la transformación de la práctica docente de los profesores de educación primaria*, Guadalajara: Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
- Pérez, Judith (2004). “Campo disciplinario y práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios”, Tesis de doctorado, México: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- Rodríguez, Norma Angélica (2002). “Evaluación del Programa de formación de personal para la investigación en el IMSS y la satisfacción laboral”, Tesis de Maestría, México: UNAM.

- Romero, Leticia del Carmen (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*, México: Plaza y Valdés-UJAT.
- Rueda, Mario (2009). “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 11, Baja California: UABC-IIIDE, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol-11no2/contenido-rueda3.html> [consulta: 16 de abril de 2011].
- Sánchez, Manuel (2002). “Redefinición del SNTE: la Carrera Magisterial”, en *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, núm. 2 vol. 1, México.
- Sánchez, Manuel y Francisca Corte (2006). “Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3-4, vol. xxxvi, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 293-315.
- Sánchez, María; Concepción Barrón y María Elena Lozano (2007). “Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005-2006)”, en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: UADY-COMIE.
- Santibáñez, Lucrecia; José-Felipe Martínez; Ashlesha Datar; Patrick J. McEwan; Claude Messan-Setodji y Ricardo Basurto-Dávila (2007). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes “Carrera Magisterial” en México*, Santa Mónica: Rand Corporation.
- Serrano, José Manuel; Tiburcio Moreno; Rosa María Pons y Selene Lara Rosamary (2008). “Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 10, Baja California, UABC-IIIDE, pp.343-374, en línea: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoren.html> [consulta: 23 de mayo de 2012].
- Teutli, José Delfino (2002). *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen”)*, Xalapa: BENV “Enrique Rébsamen”.
- Tolentino, Javier (2009). “Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria”, *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Torres, Claudia; Beatriz Herrera y María de Lourdes Salas (2011). “El impulso de una cultura docente en la Universidad Autónoma de Zacatecas”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.

- Ulloa, Norma y Miguel Ángel Martínez (2011). “De profesores-investigadores a formadores de profesores. Análisis de su transformación en el marco de la investigación reflexión acción (IRA), en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Valdés, Uriel (2009). “Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México”, en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE-UV.
- Vázquez, Candelaria (2004). “Análisis y evaluación del programa de capacitación de los servidores públicos impartida por el Instituto de Capacitación en Calidad del Gobierno del Estado de Tabasco (IECAL)”, Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Vázquez, Rocío, Lizzy Navarro y Javier Guerra (2011). “Evaluación del aprendizaje. Espacios de reflexión y análisis docente, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE-UANL-UNAM.
- Villalpando, Mayela; Ramón Escobar; María Guadalupe León; Rosalinda Rascón; Carlos Suazo y Pedro Elizarrarás (2008). *El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica*, Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Educación Jalisco, SEP-Conacyt-CIIE-ISDM (Colección Textos Educar).

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Barrón, Concepción y Ángel Díaz Barriga (2008). “Los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”, en Díaz Barriga, Ángel (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: ISSUE-UNAM, pp. 129-163.
- Bolívar, Antonio (1993). “Culturas profesionales en la enseñanza”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, Barcelona, pp. 68-72.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, núm. 28, vol. 2, en línea: <http://www.iiisue.unam.mx/seccion/perfiles/> [consulta: 20 de noviembre de 2012], pp. 7-36.
- Díaz Barriga, Ángel (2008). “La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México”, en Díaz Barriga, Ángel; Concepción Barrón y Frida Díaz Barriga (coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: ISSUE-UNAM, pp. 21-38.

- Ducoing, Patricia (2005). "En torno a las nociones de formación", en Ducoing, Patricia (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, vol. 8, México: COMIE-Grupo Ideograma, pp. 73-170.
- Fullan, Michael (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.
- García, José María (2000). "¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, núm. 10, vol. 5, pp. 303-325.
- Gimeno, José (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno, J. (comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, pp. 15-58.
- Hargreaves, Andy (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy (2003). "Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito", en Hargreaves, Andy. *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-55.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona: Octaedro.
- Honoré, Bertrand (1980). *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea.
- Honoré, Bertrand (1992). *Vers l'Oeuvre de formation. Louverture á l'existence*, Paris: L'Harmattan.
- Moreno, Tiburcio (2005). "La reforma de la educación secundaria en México", en Cruz Orozco, José Ignacio (coord.). *Política educativa: miradas diversas*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 17-54.
- Moreno, Tiburcio (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje", en *Perfiles Educativos*, vol. xxxi (124), en línea: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>, [consulta: 20 de noviembre de 2012], pp. 69-92.
- Moreno, Tiburcio (2002). "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", en *Perfiles Educativos*, México: CESU-UNAM, núm. 95, vol. xxiv, pp.23-36.
- Moreno, Tiburcio (2010). "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México: IISUE-UNAM/Universia, núm.2, vol. 1, Revista electrónica, (en línea) <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion> [consulta: 20 de noviembre de 2012], pp. 88-101.
- Moreno, Tiburcio (2011). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela", en *Perfiles Educativos*, México: IISUE-UNAM, núm. 131, vol. xxxiii, pp.116-130.

- Nevo, David (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Bilbao: Mensajero.
- Santos, Miguel Ángel (2007). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*, Buenos Aires: Bonum.
- Sarason, Seymour (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Scriven, Michael (1967). "The methodology of evaluation", en R. Tyler; Gagné, R. y Scriven, M. (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally.
- SEP (2006). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*, México: SEP.
- Stufflebeam, Daniel L. (1972). "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability", en *SRIS Quarterly*, pp. 3-6.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield (1987). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Sartre, Jean Paul (1970). *L'Existentialisme est un humanisme*, Paris: Nagel.



CAPÍTULO 16

FORMACIÓN Y PRÁCTICAS

Epifanio Espinosa Tavera y Neftalí Secundino Sánchez*

Introducción

La articulación entre los procesos formativos y la práctica es un tema largamente debatido a lo largo de la historia de la formación profesional, particularmente en el ámbito de la formación docente, en gran parte reflejado en la vieja discusión de la articulación de la teoría con la práctica.

Tradicionalmente, la producción académica en torno a este tema se ha centrado en discutir los problemas o identificar los dispositivos que desde los procesos formativos inciden en la preparación de los sujetos para encarar los desafíos y dilemas de las prácticas propias de un campo profesional. Sin embargo, desde hace algunas décadas las dimensiones tanto de los propósitos como de las perspectivas de análisis sobre las relaciones entre los procesos formativos y las prácticas se han diversificado significativamente, como se advierte en la producción aquí reportada.

La investigación generada en este campo, en el periodo 2002-2012, muestra al menos cuatro grandes categorías de problemas indagados sobre la formación y las prácticas. Son categorías que parten de los referentes empíricos de los problemas explorados. Dentro de ellas es posible identificar una diversidad tanto en los problemas específicos que se abordan como en los propósitos y perspectivas teóricas y metodológicas que orientan los estudios realizados en el periodo.

* Universidad Pedagógica Nacional-Acapulco.

Las categorías son: 1) Las prácticas profesionales en los procesos formativos. Abarca las indagaciones sobre las prácticas que se realizan durante los estudios formales y su incidencia formativa para la actuación profesional; 2) Diagnóstico de necesidades para el diseño de propuestas de formación de profesores en servicio. En ella se integran los estudios que buscan identificar, entre los profesores en activo de los diferentes niveles educativos, necesidades de formación que sirvan de base para el diseño e instrumentación de propuestas y procesos institucionales de formación; 3) Formación de profesores en servicio y mejora de las prácticas docentes, en la que se contempla los estudios que exploran el impacto de los procesos formativos en el desarrollo de la práctica educativa, y 4) Las prácticas cotidianas como espacios formativos. Incluye las investigaciones en las cuales el ejercicio de la práctica profesional se asume como ámbito de formación que, aunque no reconocido ni formalizado, produce saberes en, desde y para la práctica.

Los enfoques metodológicos empleados abarcan metodologías cuantitativas y cualitativas, y la combinación de ambas. Los enfoques cuantitativos o su combinación con metodologías cualitativas fueron aplicados predominantemente en estudios de diagnóstico de necesidades, aunque también en estudios enfocados en valorar el impacto de programas de formación en las prácticas de los docentes. Dominaron los estudios con orientación cualitativa, con casi 80% de los trabajos analizados. La etnografía predomina entre los que fueron adscritos a alguna perspectiva metodológica cualitativa en particular, con poco más del 25% de los trabajos cualitativos. En menos cantidad se emplearon otras perspectivas como el estudio de caso, las narrativas docentes, los estudios didácticos, las biografías y trayectorias, la sistematización de experiencias y la investigación-acción.

A continuación se expone las principales aportaciones de los trabajos examinados en cada una de las categorías.

Las prácticas profesionales en los procesos formativos

Las prácticas profesionales, como dispositivo para articular los procesos de formación profesional con los ámbitos y prácticas propios del ejercicio de la profesión, siempre han tenido un lugar importante en los diseños curriculares y en los debates académicos. No obstante, con el tiempo han variado —entre otros aspectos— los sentidos de las prácticas, lo que éstas pueden aportar a la formación de los profesionales, las formas y los propósitos con las que deben

participar los estudiantes, así como el rol que corresponde a las instituciones y a los sujetos formadores y a los responsables de los contextos donde se realizan las prácticas. Variaciones que en parte se deben a las perspectivas teóricas que definen y orientan las propuestas formativas, pero también a las apropiaciones particulares de los diseñadores de las propuestas y de los formadores encargados de implementarlas.

Este apartado muestra las principales aportaciones respecto a los sentidos formativos, las dinámicas, los procesos y las complejidades con las que se desarrollan las prácticas, durante los estudios de formación profesional. Las investigaciones comprendieron dos ámbitos fundamentalmente: la formación de profesores en las escuelas normales y la formación profesional tecnológica en instituciones de educación técnica y profesional.

Las prácticas profesionales y los aprendizajes sobre la profesión docente en las escuelas normales

En los estudios de las relaciones entre las prácticas profesionales y la formación para la docencia se identifican dos dimensiones analíticas. La primera, que abarca la mayor producción, se refiere al estudio de los aprendizajes sobre la profesión docente que, en general, se derivan de la realización de las prácticas, tal cual se llevan a cabo en las escuelas normales. Una segunda, poco desarrollada, pero que se avizora como una veta importante de contribuciones al tema, es el estudio de las prácticas y los saberes que propicia sobre la enseñanza de contenidos curriculares o aspectos específicos de la docencia cotidiana.

A continuación se presentan los trabajos desarrollados en cada una de estas dimensiones.

Saberes y aportaciones de las prácticas a la formación docente

Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas durante sus estudios, fueron analizadas en este periodo, con el interés puesto en identificar la clase de aprendizajes que los estudiantes obtienen sobre el trabajo docente. Aunque con matices, la pregunta central que orientó estos trabajos fue ¿qué aprendizajes sobre la profesión adquieren los estudiantes normalistas en sus prácticas profe-

sionales? Las lecturas o interpretaciones sobre las prácticas profesionales, lo que acontece en esos periodos y lo que los estudiantes normalistas logran aprender sobre la profesión docente, se insertan al menos en dos grandes vertientes: interaccionista y de denominación ambientalista.

En la vertiente ambientalista, los trabajos centran su análisis en las pautas culturales e institucionales de los contextos escolares y en su incidencia en las experiencias que viven los estudiantes normalistas durante las prácticas. Dichas pautas se asumen como contexto y contenido de una experiencia formativa que, en una relación tensa y conflictiva, prepara a los futuros maestros para acomodarse a la cultura dominante en las instituciones donde practican. En esta perspectiva se inscriben los trabajos de Jiménez y Perales (2007), y Mercado (2003).

Jiménez y Perales (2007) examinan las prácticas pedagógicas de los estudiantes de cuarto grado de normal con el propósito de “comprender las instituciones que las atraviesan, las tramas en las que se articulan las pautas de gobernanación de las políticas que configuran al campo de actuación y la producción de subjetividades” (Jiménez y Perales, 2007: 23). Según los autores, los estudiantes, desde sus expectativas sobre las prácticas, hasta la concreción de éstas con el acompañamiento de los tutores y los profesores, se sujetan a un proceso socializador, cuyas pautas de gobierno los conducen a la conformación de un *habitus* que se acomoda y adapta a lo establecido en la cultura escolar. Asimismo, los autores afirman que desde el supuesto de que están en las escuelas para aprender o adscribirse al orden establecido, bajo la vigilancia de un tutor, “en el tránsito de estudiante a profesor encuentran condiciones que los llevan a acomodarse o adaptarse a la cultura escolar” (Jiménez y Perales, 2007: 60). Por ejemplo, se implican en las actividades que la SEP implementa, y aunque ellos las consideran innovadoras, sólo intervienen subordinadamente en su instrumentación.

Por otro lado, en el ‘diario de trabajo’ —recurso que, en términos del plan de estudios de la normal, apoyaría la reflexión sobre la práctica—, Jiménez y Perales identifican un mecanismo que ante todo sirve para el control y para que los estudiantes consignen los “saberes prácticos que orientan el modo de ser aceptable” (Jiménez y Perales, 2007: 63). Aunque los estudiantes participan de ‘procesos de reelaboración de saberes en permanente reestructuración’, lo hacen desde la ‘adscripción a las pautas y expectativas institucionales’, y a ‘los modelos propuestos implícitamente en la acción’ de los profesores y sus tutores. De esta forma, construyen una imagen de ‘relación pedagógica deseable’ que los dispone para “aceptar las prescripciones curriculares como necesarias y valiosas” (Jimé-

nez y Perales, 2007: 70). En este proceso de adaptación, los tutores constituyen modelos para la acción y con su intervención regulan ‘el deber ser en el ejercicio de la docencia’; sea que los estudiantes los consideren valiosos o los cuestionen, terminan ajustándose a tales modelos por “temor a ser desaprobados” como profesores (Jiménez y Perales, 2007: 83). Ello sucede aun cuando la interacción con los niños lleva a los estudiantes a “confrontar sus certezas”, ya que “seguir modelos les confiere seguridad” (Jiménez y Perales, 2007: 72-73).

Sobre lo aprendido por los estudiantes, Jiménez y Perales (2007) concluyen que “la teoría construida en su formación se adapta a las formas que el contexto escolar plantea como necesarias y pertinentes y en la valoración de la experiencia por la experiencia”, y que la reflexión que se espera realicen los estudiantes sobre sus prácticas “se hace depender de un saber que es certeza, anima acciones confirmatorias y sostiene clasificaciones” (Jiménez y Perales, 2007: 260). Además, afirman que cuando las reflexiones y experiencias sobre las prácticas llegan a “desestabilizar certezas”, acontece “sólo en la dimensión de la didáctica” (Jiménez y Perales, 2007: 261).

Planteamientos similares son los de Mercado (2003), quien examina los sentidos de las prácticas pedagógicas en la escuela normal. Sostiene que durante sus prácticas, los normalistas experimentan un cambio de estudiante a maestro practicante, en el cual experimentan una transformación que los conduce a recrear parte de la tradición y la cultura de los maestros. Así, los estudiantes operan cambios en su apariencia y actitud, y con ello reivindican —desde la perspectiva del autor—, *un imaginario del ser maestro* centrado en la imagen; un arquetipo arraigado en la tradición y en la historia, el cual es fortalecido por las exigencias de la normal.

La planeación de las clases, durante las prácticas, es otro recurso identificado por el autor. Ésa actúa “como un puente entre las normas y los requerimientos institucionales con los valores, creencias y tradiciones propias del magisterio”. Aunque los estudiantes lleguen a valorarlo como un mero formalismo de poca utilidad, con su realización, por exigencia de los maestros, “se promueven y recrean imaginarios, tradiciones, valores, creencias y rituales” (Mercado, 2003: 142).

La realización de las prácticas es para los estudiantes “una experiencia que marca y sobredetermina sus concepciones, creencias y valores con respecto a ser maestro” (Mercado, 2003: 149). Cuando los maestros valoran positivamente su desempeño, ellos adquieren seguridad, pero tiene efectos adversos cuando son valorados negativamente.

En la vertiente interaccionista se desarrollan trabajos sobre las prácticas pedagógicas en los que, si bien se reconoce la incidencia de los contextos institucional y de la cultura magisterial prevaleciente en las escuelas normales y de educación básica, se concibe a los estudiantes normalistas como sujetos que se apropian de ellos diferencialmente e interactúan activamente con tales contextos, de lo cual como construcciones personales nacen respuestas y saberes respecto a la docencia. En esta vertiente se identificaron los trabajos de Estrada (2009), Galván (2008), Villegas (2006, 2009), Carvajal y Villegas (2009) e Hilario (2011).

En su tesis de doctorado, Estrada (2009) examina “las reflexiones de los estudiantes sobre sus prácticas de preservicio” y cómo se aproximan “a las tradiciones, normas y formas de trabajo de las primarias”. Respecto al cuarto grado de normal, Estrada asume las prácticas como un proceso de participación periférica en el oficio de docente, en el cual los estudiantes, gracias a su prolongado contacto con el trabajo real de enseñanza, a la interacción con los profesores de primaria y con los niños, “descubren saberes, transforman sus creencias previas y generan soluciones para resolver los problemas de las prácticas” (Estrada, 2009: 4).

Coincidente con otros estudios aquí reportados, Estrada encuentra limitaciones en cuanto al desarrollo de reflexiones sobre las prácticas por parte de los profesores normalistas, como se prevé en el plan de estudios de la normal. Sin embargo, señala que dada la participación que tienen en la realización del trabajo docente, y como un proceso de racionalización de las situaciones problemáticas que enfrentan, los estudiantes desarrollan “experiencias reflexivas” de búsqueda de explicaciones. Mediante sus reflexiones —asevera Estrada—, los estudiantes normalistas “apuntan a lograr un equilibrio entre las situaciones ideadas o imaginadas por ellos y las situaciones indeterminadas de las prácticas” (Estrada, 2009: 57).

Las reflexiones de los normalistas se apoyan en sus propias relaciones con las costumbres, tradiciones, normas y prácticas escolares de las primarias, y en la interrelación que llegan a sostener con los niños, los docentes, directores y padres de familia. Mediante ese proceso reflexivo —afirma Estrada—, los normalistas consolidan o construyen “gradualmente un repertorio personal para la solución de problemas de enseñanza; y una manera propia de explicar el mundo inmediato en las escuelas primarias” (Estrada, 2009: 57).

La percepción del entorno y las ideas sobre la enseñanza de los normalistas cambian conforme su mayor involucramiento en las actividades de enseñanza. Así, por ejemplo, tras un proceso reflexivo sobre las dificultades enfrentadas para

conseguir la atención de los niños, los estudiantes llegan a comprender que las recomendaciones de sus profesores o compañeros no pueden llevarse al aula tal cual, sino que es necesario considerar “sus características personales, detalles de su historia, y su estilo de aprendizaje” (Estrada, 2009: 75). Asimismo, con el apoyo de la tutora, llegan a reelaborar sus ideas acerca de cómo realizar el trabajo conjunto con los niños en el aula, y aprenden a “promover y construir con ellos acuerdos de trabajo para que la clase se desarrolle adecuadamente” (Estrada, 2009: 102). El autor añade que, como parte de la cultura escolar, los estudiantes reelaboran sus ideas acerca de los padres de familia y descubren las formas en que se expresa su participación e influencia en la escuela; y, asimismo, la forma en que están presentes y vigilantes de las actividades en el aula —de las acciones sobre sus hijos— y cómo pueden hacer valer sus ideas respecto a la enseñanza.

Galván (2008, 2009) estudia el proceso de apropiación de la cultura escolar que ocurre durante las prácticas de enseñanza. A partir del seguimiento de dos estudiantes normalistas y de la reconstrucción de su trayectoria por las aulas durante sus prácticas en el cuarto año de estudios, examina los componentes y significados de la formación docente en el ámbito escolar. La autora muestra que, lejos de ser una acomodación pasiva a las prácticas culturales prevalecientes en las escuelas, la apropiación de la cultura escolar, por parte de los practicantes, es un proceso activo que también involucra la recreación y el cambio de ésta, “recrean sus contenidos y significados”. Así, identifica diferentes momentos del trayecto de práctica de los normalistas: públicos y privados; de apertura, de frustración y de soledad; de confrontación, de acomodación y de redefinición. Son situaciones que, por una parte, los estudiantes viven en las relaciones de tutoría y en las en las cuales se expresan las distintas ‘tendencias y significados’ involucrados en la apropiación de la cultura escolar. Por otra parte, son momentos “que implican retos y dilemas para los estudiantes y hacen que, lejos de acomodarse o ajustarse a la dinámica ya establecida, busquen salidas a la inercia y la reproducción escolar” (Galván, 2008: 11). Los distintos *momentos* en las relaciones de tutoría no sólo expresan, a decir de la autora, la diversidad de experiencias, complejas y divergentes, que viven los estudiantes en los contextos escolares, sino que cada uno de ellos constituyen “ámbitos de formación docente”, donde los practicantes normalista “se relacionan con el oficio de enseñar, enfrentan condiciones y presiones institucionales y abren —con esfuerzo, negociación, incertidumbre y riesgo— tiempo y espacio para la acción propia” (Galván, 2008: 227).

Contrariamente al conformismo y a la adaptación profesional de los estudiantes a la cultura escolar, que comúnmente suele documentarse en los estudios sobre las prácticas en las normales, Galván evidencia que en las escuelas de prácticas los estudiantes llegan a introducir, en mayor o menor grado, prácticas alternativas pedagógicas. Tales posibilidades se suscitan en los “momentos de apertura” para la gestión de la clase, “cuando las iniciativas y propuestas de los estudiantes, relacionadas con la enseñanza y organización del grupo —diferentes y hasta opuestas a las prácticas dominantes—, prosperan en el aula” (Galván, 2008: 194). Sin embargo, el logro de apertura a una relativa autonomía en la gestión de la clase es resultado de un proceso que requiere tiempo y gran esfuerzo: “los aprendices tienen que desplegar estrategias de convencimiento, planear la labor, dirimir conflictos y asumir responsabilidades específicas para llevar adelante sus intereses” (Galván, 2008: 194). “La autonomía no está dada de antemano, es una conquista”. Ellos tienen que vencer escollos y resistencias para hacer valer su iniciativa docente. En ese proceso tenso y conflictivo, los estudiantes “aprenden, con mayor o menor esfuerzo, a manejar intereses, buscar respaldo y abrir resquicios para trabajar en el aula con referentes distintos a los ya establecidos” (Galván, 2008: 197).

Galván documenta, además, cómo las acciones pedagógicas emprendidas por los estudiantes normalistas llegan a impactar las prácticas cotidianas de los profesores de las escuelas donde practican. Tales impactos se suscitan en los momentos que ella denomina de redefinición. Resultado también de cuestionamientos, búsquedas, decisiones, enfrentamientos y alianzas para hacer valer criterios e intereses propios, en los momentos de redefinición, los aprendices logran introducir una impronta de cambio en la escuela y afirman una postura crítica frente a ciertas situaciones escolares. Con ello, logran trastocar ‘la continuidad de prácticas y actitudes docentes’ sustentadas en ‘usos y costumbres’. De ahí que, afirma la autora, “la redefinición es un aporte de los estudiantes a la transformación cotidiana de la cultura escolar” (Galván, 2008: 213). Los niños, alumnos con los que practican —indica Galván—, juegan un papel central en la decisión de los estudiantes normalistas de comprometerse y persistir en el desarrollo de acciones pedagógicas alternativas a las que tienen lugar en las escuelas.

El contacto cercano con los niños y las niñas, así como el conocimiento paulatino de su trayectoria escolar y de sus problemas personales, hicieron aflorar en los estudiantes de magisterio una disposición casi incondicional para apoyar el aprendizaje y el bienestar infantil, de tal manera que las acciones em-

prendidas por ellos para trastocar aspectos anquilosados de la dinámica escolar se sustentaron en la relación y la cercanía afectiva que tenían con algunos alumnos y alumnas del grupo (Galván, 2008: 224).

Asimismo, Galván adjudica a la vocación para la docencia una fuerza impulsora de la voluntad y la acción para enfrentar y pugnar por introducir prácticas que respondan a sus particularidades. Por ello, afirma la autora, “la docencia y la apropiación de sus significados conllevan un componente emocional que impulsa a los estudiantes a enfrentar los desafíos del aula, a reaccionar con enojo, tristeza o vergüenza frente a situaciones que consideran tratadas con ligereza o irresponsabilidad” (Galván, 2008: 224). Galván también muestra que en el proceso de aprender a ser maestros, en el trayecto de la práctica, los practicantes normalistas viven momentos de acomodación a la cultura escolar. Pero no se trata de una actitud complaciente por su parte, sino de momentos de tensión que suponen ‘malestar y cuestionamiento’. La intervención de los asesores de prácticas es decisiva en esos momentos, ya que ésta tiende a favorecer la acomodación y la pasividad cuando resaltan las carencias de los estudiantes y se desconfía de su capacidad e iniciativa.

Villegas (2006, 2009) explora las prácticas realizadas por estudiantes de quinto semestre de la normal, con el propósito de identificar en los practicantes la incidencia de los saberes de las profesoras de la normal y las titulares de los grupos de prácticas. Observa que “las reglas de acción y las tradiciones de la profesión que existen, tanto en la escuela normal como en las escuelas primarias, tienen un poder de socialización importante en los aprendizajes de ser maestro” (Villegas, 2006: 148), principalmente de la escuela primaria y de los titulares de grupo. Aunque la autora le adjudica un papel preponderante al “poder socializador de la institución”, como “enseñanzas muy importantes para el aprendiz de maestro”, también afirma que “el grupo de niños es un referente importante para que acepte, rechace, reformule o cambie lo que las enseñanzas de sus formadores le dicen” (Villegas, 2006: 103). A las prácticas realizadas por los normalistas las considera “un crisol donde se mezclan las exigencias, consejos y saberes de la maestra de práctica y de la maestra titular” (Villegas, 2006: 103).

Por otro lado, Villegas sostiene que con la preparación y realización de las prácticas, los normalistas aprenden sobre la planeación pedagógica y su función en el desarrollo de las clases. Principalmente “cuando está frente al grupo de primaria aprende que el trabajar con los niños es una realidad que cambia segundo a segundo [...] en el que se presentan situaciones que la mayoría de las veces reba-

san la planeación y requiere que tome decisiones en su momento” (Villegas, 2006: 105). Aprenden que “deben tener cierta flexibilidad y considerar las condiciones específicas de los niños” (Villegas, 2006: 107). La autora señala que durante las prácticas normalistas los practicantes logran ‘aprendizajes de la profesión’ en dos dimensiones: ‘la dimensión didáctico-curricular y la dimensión organizativo-participativa’. Establece que en cuanto a la dimensión didáctico-curricular, los estudiantes desarrollan aprendizajes sobre la motivación en la clase, la necesidad del conocer la disciplina y su didáctica; la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista, los aprendizajes previos de los niños, el uso de los libros de texto, la elaboración del material didáctico y la evaluación del aprendizaje. Así, por ejemplo, “el estudiante aprende que la motivación tiene la intención de propiciar las condiciones que favorezcan el interés de los niños” (Villegas, 2006: 112), y que en ello juegan un papel importante su actitud y su conocimiento de los niños. Es un aprendizaje que los alumnos expresan como queja debido al tiempo que deben dedicar a la planeación y la improvisación durante las clases. Otro de los aprendizajes que adquieren los practicantes, dice Villegas, es que “cada asignatura tiene su enfoque pedagógico para enseñar y es necesario profundizar en su conocimiento y su didáctica” (Villegas, 2006: 116). En la práctica, los estudiantes sienten la necesidad de “saber enseñar” los contenidos escolares, pero reclaman el que haya poco conocimiento de los profesores de la normal sobre el plan y los programas de estudio de la primaria. Debido a ello, los estudiantes se ven en la necesidad de recurrir a modelos de enseñanza observados durante su trayectoria escolar. Aunado con esto, señala Villegas, el hecho de que aun cuando en la normal se insista en desarrollar ‘prácticas constructivistas’, no se les enseña cómo dichos principios pueden concretarse en la acción.

Tocante a la dimensión organizativo-participativa, Villegas reporta que los estudiantes normalistas “aprenden a establecer estrategias para controlar el grupo que varían de acuerdo al grado que atienden” (Villegas, 2006: 142). Se trata de estrategias que retoman “las rutinas establecidas en el grupo [...] las aprenden y en ellas se apoyan porque les da resultado para controlar al grupo” (Villegas, 2006: 143). Ello, acontece porque los estudiantes de quinto semestre no han obtenido la formación necesaria para plantear alternativas y porque ‘es una organización establecida por la profesora titular que los niños demandan’. Villegas sostiene que las preocupaciones fundamentales de los practicantes normalistas “son generalmente lograr el aprendizaje de los niños, y ello es la causa de que en la práctica pedagógica el estudiante discrimine lo que le sirve y lo que

no. Así, el componente formador por excelencia son los niños, que se convierten en la riqueza más importante de aprendizajes de los futuros maestros” (Villegas, 2006: 148).

A partir de entrevistas con formadores, estudiantes y directivos de sexto semestre de educación normal, Carvajal y Villegas (2009) exploran los dilemas y las tensiones de los estudiantes en relación con las prácticas. Afirman que tales prácticas “se caracterizan por ser una práctica multidimensional que les aporta (a los estudiantes) diversos aprendizajes de la profesión docente” (Carvajal y Villegas, 2009: 185). Señalan que esos aprendizajes se adquieren en un marco de ‘tensiones permanentes entre la teoría que se revisa en la normal y las prácticas en las escuelas primarias’. Las autoras agregan que los normalistas paulatinamente construyen su identidad profesional y modifican estrategias para responder a situaciones que se les presentan en las aulas. Tales respuestas no se quedan en el terreno técnico e instrumental, pues la “reflexión y el análisis les permite elaborar e incorporar estrategias novedosas producto de la reflexión teórica, dirigidas a la transformación de la docencia” (Carvajal y Villegas, 2009: 193). Así, afirman las autoras, aunque “al inicio de la formación los jóvenes centran su atención en responder a la práctica con base en las demandas externas de los formadores [...] en los últimos semestres valoran más el tipo de actividades a realizar considerando grupos y contextos en los que realizan sus prácticas” (Carvajal y Villegas, 2009: 193). Coincidiendo con otros trabajos, Carvajal y Villegas encuentran que en el aprendizaje de la planeación pedagógica los estudiantes viven tensiones entre diversas exigencias de los diferentes profesores que se las revisan, así como entre el tipo de estrategias que plantean y la situación real que viven en las clases. No obstante, durante las prácticas los estudiantes “reivindican la necesidad de modificarla en función de lo que perciben como mejor para desarrollar esa práctica, especialmente en lo que se refiere a las necesidades de los niños” (Carvajal y Villegas, 2009: 192). Como en otros trabajos aquí reportados, Carvajal y Villegas (2009) también encuentran que entre los profesores de la normal hay “una distancia entre el discurso y la realidad” con respecto a ‘la posibilidad de trabajar con los normalistas —y formarlos— con base en la autorreflexión de la práctica’ (Carvajal y Villegas, 2009). Si bien entre los profesores hay ‘el reconocimiento de la necesidad de reflexionar sobre la práctica’, una de las debilidades estriba en ‘la posibilidad de definir puntos clave de esa reflexión’. De aquí que “los formadores no han sido capaces de generar un proceso de reflexión cuyos resultados incidan en la práctica” (Carvajal y Villegas, 2009: 187).

Hilario (2011) analiza la aproximación de los estudiantes, como aprendices, a la práctica profesional de la enseñanza. Entre otros aspectos, examina la visión de los estudiantes, el carácter formativo de la experiencia del preservicio y la práctica pedagógica intensiva durante el cuarto año de formación, así como las significaciones que sobre la enseñanza se construyen entre la tutora, la asesora y los estudiantes durante las orientaciones acerca de la realización de las prácticas. Según las asesoras —indica Hilario—, las prácticas del preservicio tienen al menos tres sentidos para los estudiantes: *a*) construir experiencia y conocimiento sobre diferentes dimensiones del trabajo docente; *b*) ejercitar diferentes estrategias de enseñanza para elaborar el documento recepcional, y *c*) compartir con los maestros en servicio nuevas estrategias de enseñanza. Mediante el preservicio, los estudiantes conocen las diversas obligaciones que implica el trabajo en educación básica, como lo son las actividades de extraenseñanza o la incidencia de la gestión escolar, y aprenden a tratar con los padres de familia y los niños, aspectos que en la perspectiva de las asesoras no están siendo cubiertos en su formación en la normal.

En cuanto a la perspectiva de las tutoras, Hilario indica que en general ellas consideran las prácticas del preservicio como una experiencia formativa para los estudiantes, pero llegan a interpretar el preservicio como interrupción o como colaboración en su trabajo cotidiano. En uno u otro sentido, sus valoraciones tienen que ver con su experiencia como docente y con las ideas que han construido respecto a la tutoría en experiencias pasadas. Las valoraciones negativas de las tutoras acerca del preservicio también están influidas por las demandas en su trabajo para ‘cubrir los contenidos con sus grupos y atender a grupos numerosos’, pero además porque ‘en general parece haber cierta ambigüedad sobre el sentido de su participación’, pues “no tenían claro [...] su participación en ese proceso para un aprovechamiento de su experiencia por los estudiantes” (Hilario, 2011: 155). La autora señala que los estudiantes viven experiencias de participación variables en la realización de la enseñanza, “debido a las condiciones y perspectivas” de las tutoras respecto al preservicio. Por ello, los estudiantes tienen ‘diferentes niveles de acceso a la práctica de la enseñanza y, por tanto, distintos conocimientos de la docencia’. No obstante, los estudiantes “valoran de forma especial la experiencia que ellos tienen en las escuelas de prácticas como fuente de aprendizaje” (Hilario, 2011: 166).

Los estudiantes, desde su perspectiva, “construyen conocimiento sobre las diferentes dimensiones que comprende el trabajo del docente”: *a*) “la organi-

zación”, referido al “uso adecuado del tiempo para maximizar el trabajo con los contenidos de enseñanza” (Hilario, 2011: 167); *b*) la importancia de tener siempre presentes los intereses de los niños en el trabajo de enseñanza; *c*) la presencia de los padres de familia en el trabajo de enseñanza, y *d*) la incidencia de las actividades de extraenseñanza. Hilario afirma que durante el preservicio, los estudiantes participan en un proceso de negociación de significados en relación con diferentes aspectos de la enseñanza, a partir de la orientación de asesoras y tutoras para realizar sus prácticas. Entre los aspectos del ejercicio de la enseñanza —objeto de observaciones y sugerencias, y de “negociación de significados”—, están: “la organización del trabajo o ‘el control del grupo’, el seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños, el trabajo en el aula: mayor o menor interacción entre los niños, y el uso de los recursos didácticos en la enseñanza” (Hilario, 2011: 172).

Farías y Ramírez (2010) examinan las aportaciones del portafolio electrónico al desarrollo de competencias reflexivas relacionadas con la práctica de los estudiantes normalistas. Encuentran que los estudiantes que documentaron las evidencias de sus prácticas en portafolios electrónicos, acompañados de argumentos sobre su elección, y las comentaron en foros de discusión con otros estudiantes, desarrollaron y pusieron en práctica cualidades reflexivas interpersonales. Los foros —proponen las autoras— favorecen el trabajo colaborativo, el intercambio y la confrontación de experiencias, y promueven actitudes favorables al trabajo colegiado en su futuro como docentes.

Los trabajos de Reyes y Fortoul (2009) y Reyes (2007), en cambio, ponen de manifiesto carencias en la formación para la docencia de los estudiantes normalistas. Reyes y Fortoul (2009), analizan los significados de la práctica docente, dados por los estudiantes normalistas en el último año de su licenciatura. A partir de un cuestionario a los estudiantes, las autoras señalan que un representativo porcentaje no está tan seguro de haber logrado construir saberes que le permitan una intervención pedagógica pertinente. No obstante, en la valoración de sus prácticas, un alto porcentaje de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo con “sus conocimientos para ejecutar: estar con los alumnos mediando un contenido disciplinar”; situación que para las autoras manifiesta un “proceso inestable de la intervención ya que ésta no se conforma desde el hacer únicamente” (Reyes y Fortoul, 2009: 9). Según las autoras, los estudiantes, a pesar de considerar que la evaluación y el diagnóstico son procesos importantes, manifiestan no haber fortalecido sus habilidades. Por ejemplo, para diseñar instrumentos de diagnóstico según el contexto.

El estudiante normalista presenta limitaciones “en sus construcciones conceptuales”, necesarias para la intervención, tanto que expresan ‘niveles de sentido común en la significación de la práctica docente’. Ello tiene que ver, dicen las autoras, tanto con deficiencias en el acompañamiento de los profesores titulares como con los tutores. Estos últimos son “quienes menos contribuyen a la significación teórica de la práctica docente” (Reyes y Fortoul, 2009: 11).

Por su parte, Reyes (2007) se propuso identificar de qué conocimientos disponen los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la normal, a fin de analizar y reflexionar sus desempeños en la práctica docente. Concluye que los estudiantes no tienen claridad en cuanto a las tareas de enseñanza y su función específica en proyectos de intervención educativa, por lo que presentan “serias dificultades en sus competencias didácticas, mismas que dificultan seriamente el análisis y reflexión de la práctica” (Reyes, 2007: 9).

Las prácticas y la formación y el desempeño docentes en áreas específicas

Conocer qué aprendizajes profesionales docentes, en áreas específicas de la docencia, manifiestan los estudiantes normalistas durante sus prácticas pedagógicas, es una línea de investigación que, a diferencia de los trabajos revisados anteriormente —interesados por el aprendizaje de la profesión en general—, identifica las prácticas realizadas por los estudiantes normalistas y los saberes movilizados en la atención de campos o temas curriculares determinados. Se trata de una línea temática emergente. En los últimos diez años sólo fueron localizados los trabajos de Peza (2009), Añorve (2006) y Furlán (2005), los cuales exploran la formación profesional en las prácticas pedagógicas a ese nivel de especificidad.

Añorve (2006) indaga los saberes docentes en torno a la enseñanza de la lectoescritura de una alumna normalista, mediante el examen de sus prácticas en el primer grado de primaria durante los dos últimos semestres de la carrera. A partir de contrastar la secuencia para trabajar la lectura prevista en el libro para el maestro de primer grado y las acciones efectivamente desplegadas por la estudiante normalista, Añorve concluye que existe distancia entre las prácticas pedagógicas en el aula y la propuesta curricular. En el *currículum*, desde el enfoque comunicativo para la alfabetización, “la lectura se concibe como un acto de comprensión; un proceso transaccional de construcción de significados; un acto

de comprensión que propicia la reflexión, que lleva al sujeto a la creación, recreación y transformación de su pensamiento” (Añorve, 2006:18). Sin embargo, en las prácticas pedagógicas lo que se “pone en juego son conocimientos de un corte tradicional”. Así, por ejemplo —señala la autora—, “la ayuda pedagógica que brinda la maestra no va hacia la comprensión del texto [...] su estrategia se reduce a preguntas de respuesta única, la mayoría de las veces no van dirigidas a propiciar una comprensión, sino a la repetición o memorización [...]” La estudiante normalista concibe que “evaluar la comprensión de un texto es recordar lo que se leyó y que el aprendizaje se da por memorización” (Añorve, 2006: 24). La autora atribuye la distancia identificada entre las prácticas y el enfoque curricular para la alfabetización a una débil formación teórica en el campo de la lectura, ya que “los referentes teóricos con los que ha trabajado la maestra en formación, además de ser escasos, aparecen fragmentados y sin conexión entre ellos”. Además, no hay ‘interlocución’ entre la estudiante, la tutora y la profesora y, por lo tanto, sostiene que “los espacios de reflexión y análisis en, sobre y para la práctica, deberían estar presentes durante toda la formación” (Añorve, 2006: 24).

Por su parte, Peza (2009), partiendo de su interés por las prácticas escolares que operan en las instituciones de formación docente, explora la perspectiva estudiantil respecto a la educación ambiental. La autora afirma que, en general, tanto las maestras como las estudiantes normalistas muestran interés y compromiso con los temas ambientales. Entre las maestras “existe una predisposición muy favorable hacia el conocimiento de los factores que inciden en la problemática ambiental” (Peza, 2009: 143) y, entre las alumnas se manifiesta un compromiso personal con el medio ambiente y se muestra cierto dominio del conocimiento teórico. Peza considera que ‘los avances han ocurrido más en la teoría que en la práctica, pues existe una fuerte disociación entre la práctica pedagógica y lo señalado en los programas escolares’.

Furlán (2005) indaga, en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), sobre el papel de la materia ‘Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo’ (ASIR) y de las actividades de observación y práctica docente en la formación de profesores para enfrentar problemas de indisciplina, violencia o situaciones de riesgo. El autor sostiene que debido a que en las normas previstas para coordinar las prácticas entre los profesores de la ENSM, los docentes y los directivos de las secundarias no se alude a los problemas de indisciplina y violencia en la escuela, se reproduce la costumbre de dejar para los practicantes sólo las situaciones instruccionales, mientras que los aspectos de disciplina les corresponden a los profesores responsables de las clases.

En las jornadas de observación y práctica en la secundaria, añade Furlán, hay una mutilación del trabajo docente real, pues los estudiantes se acostumbran a tratar como asuntos diferenciados la instrucción y la gestión de las conductas disruptivas. Con ello “se merma el aspecto probablemente más difícil de aprender durante la formación inicial, que es reconocer y asumir productivamente las virtudes y limitaciones que hace de cada practicante y futuro docente un caso singular” (Furlán, 2005: 1103), y se “interfiere la posibilidad que tiene el practicante de hacerse cargo de las reacciones que va generando con su actuación en los estudiantes con quienes practica y de gestionar sus consecuencias. Si su desempeño provoca la imagen de falta de autoridad, es imprescindible que cuanto antes medite sus limitaciones y comience a ensayar formas didáctica alternativas. El mensaje puede ser que uno puede prescindir de hacerse responsable de las consecuencias de su propia intervención” (Furlán, 2005: 1103).

En su análisis, Furlán plantea que los futuros maestros reproducirán el modelo de atención a la violencia, sustentado en acuerdos funcionales, la fuerza de la costumbre, de los hábitos y procedimientos utilizados en la secundaria. Ello se debe, desde la perspectiva del autor, a la confluencia de factores como lo es el diseño casi semiclandestino de los planes, aunado con la incomunicación entre los cuerpos directivos y técnicos, y entre los directivos y los profesores, “la falta de coordinación y de planificación entre los profesores”, así como “la falta de una doctrina explícita para abordar un problema tan complejo como el de la violencia y la indisciplina” (Furlán, 2005: 1094). Según Furlán, la reproducción de modelos tradicionales, a fin de atender la violencia en la secundaria, también es alentado por la propia orientación ‘instrumentalista’ del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria de 1999 (LES99). La LES99, dice Furlán, enfatiza el aprendizaje de los aspectos instrumentales del comportamiento docente, por lo que alienta el desarrollo de la capacidad para adaptarse a las demandas que la realidad genere. Con respecto a las prácticas de enseñanza “lo que importa son las competencias de conducción didáctica, sin que se considere imprescindible una comprensión de las dimensiones que intervienen en dicha situación [...] se trata de una mirada simplificadora disfrazada de realismo” (Furlán, 2005: 1101). El autor concluye que con la materia ASIR los estudiantes pueden conocer las necesidades emocionales y los principales problemas que enfrentan los adolescentes en la sociedad actual; sin embargo, afirma, el evitar que los normalistas asuman la gestión de las conductas disruptivas de los alumnos durante sus prácticas, significa que “no se los prepara para intervenir

positivamente en los aspectos vinculados con la socialización y al desarrollo de la personalidad de sus alumnos” (Furlán, 2005: 1104).

Las prácticas en la formación tecnológica

Qué aprenden los estudiantes de carreras tecnológicas técnicas o profesionales en sus prácticas profesionales, qué situaciones limitan el potencial formativo en la realización de sus prácticas, cuáles son los aprendizajes que manifiestan en sus prácticas o cómo aprenden durante las prácticas, son preguntas que orientan los estudios aquí documentados respecto a las prácticas en el ámbito de la formación tecnológica.

En su tesis de maestría, Soto (2005) se propone contrastar “el deber ser y el ser” del programa de prácticas profesionales de los CTIS y CBETIS en la zona metropolitana de Guadalajara. Identifica que situaciones como la necesidad de trabajar de algunos estudiantes debido a la economía familiar, las distancias de los lugares de prácticas y la disponibilidad de plazas para practicar, así como el desconocimiento que tienen de la normatividad los responsables y los asesores de las prácticas, son factores que limitan la realización de las prácticas y que éstas cumplan con su cometido formativo.

Por otra parte, afirma Soto, los profesores enfrentan situaciones adversas —contratación por horas, en su mayoría, doble empleo, impartir diversas materias, desconocimiento de la función de asesores— lo cual limita la posibilidad de asesorar adecuadamente a los alumnos en sus prácticas. El autor asevera que durante la realización de las prácticas, la posibilidad de que los alumnos relacionen la formación adquirida con la realidad laboral se ve afectada principalmente por tres situaciones: *a)* algunos alumnos desempeñan actividades administrativas, no necesariamente relacionadas con su especialidad o carrera, debido a que la misma institución los absorbe como apoyos en diferentes actividades; *b)* otros alumnos buscan familiares o amigos que avalen su desempeño, aunque no realicen las prácticas, y *c)* las empresas no valoran sus conocimientos y aptitudes, y los emplean como obreros o mensajeros.

A partir de explorar el desempeño de los pasantes de una universidad tecnológica en las estadias empresariales que realizan durante el último cuatrimestre de sus estudios, Silva (2008) valora en qué medida el proceso de formación profesional desarrollado en una universidad tecnológica contribuye a que sus

estudiantes adquirieran las competencias necesarias para desempeñar adecuadamente una profesión. Ella explora las competencias que los egresados de la carrera de informática ponen en juego en el desarrollo de proyectos que les son asignados en las empresas, así como el grado en que éstas responden a las demandas de los empleadores.

En cuanto a competencias específicas, Silva indica que ‘la capacidad de manejo de información’ fue altamente valorada por los empleadores: los pasantes eran capaces de buscar y especificar información directamente relacionada con los proyectos que les encomendaban. Aun así, consideraban elemental ‘el dominio de conocimientos básicos del área’. Esto, asevera la autora, limita la participación en la sociedad actual, el acceso al mundo del trabajo, puesto que en la producción de bienes y servicios intensivos en conocimiento, se privilegia que los trabajadores cuenten con una sólida base de conocimientos para resolver problemas y generar nuevos conocimientos. Las competencias genéricas mejor valoradas por los empleadores fueron el trabajo en equipo, la capacidad para aprender y asimilar rápidamente los nuevos contenidos, la polivalencia y la capacidad de comunicación. Entre las competencias peor calificadas, respecto a los pasantes, estuvieron la solución de problemas, la capacidad analítica y lógica, y la toma de decisiones. Este escaso desarrollo, afirma la autora, constituye una clara desventaja para enfrentar la vida profesional, pues son cada vez más requeridas en un mundo de trabajo cuya organización es flexible y cambiante. Ello se debe a que tales habilidades de pensamiento no están contempladas en el *currículum*, pero también al escaso dominio de conocimientos, lo cual “repercute en limitaciones para comprender y diseñar los procesos pertinentes, resolver los problemas que van apareciendo y tomar decisiones fundamentadas”. Por ello, concluye la autora, “no es posible separar conocimientos y habilidades” (Silva, 2008: 795).

Diagnóstico de necesidades para el diseño de propuestas de formación de profesores en servicio

La proposición de considerar las necesidades de formación que los docentes enfrentan en el desarrollo de su trabajo cotidiano, como base para el diseño e instrumentación de los programas de formación de profesores en servicio, constituye un interés investigativo sin precedente en los estados del conocimiento de años anteriores. Los trabajos aquí reseñados tienen en común la aspira-

ción de aportar bases para sustentar la orientación y contenidos de los programas de formación de los docentes, de manera que contribuyan a la mejora de sus prácticas. Algunos trabajos circunscriben sus diagnósticos a los docentes de instituciones específicas de educación media superior (Ramírez, 2009; Valdés, 2009; Díaz-Barriga; 2002), o de educación superior (Pérez y Rodríguez, 2009; Carranza, Ruiz y Cervantes, 2009; Casas, 2009), y otros enfocan más el estudio de necesidades para sustentar el desarrollo de programas de actualización y capacitación de cobertura nacional (Loredo, García y Alvarado, 2010; Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarás, 2006). Estos trabajos se diferencian además por la heterogeneidad de formas, sentidos y rigurosidad metodológicos con los que se aborda la identificación de necesidades.

Diagnóstico de necesidades para la capacitación de docentes en instituciones específicas

Algunos de estos estudios incorporan las opiniones y valoraciones de los estudiantes sobre el desempeño en clases de los profesores, como referencia para determinar necesidades de formación. Así, Ramírez (2009), apoyado en un cuestionario que explora seis áreas de la práctica docente ‘basada en competencias’, identifica las ‘habilidades’ que deben atenderse en la ‘capacitación docente’: uso de tecnología, conducción de clase y planeación de la clase. Por su parte, Carranza, Ruiz y Cervantes (2009) y Casas (2009), además de la opinión de los estudiantes, consideran la de los profesores para diagnosticar ‘las fortalezas y debilidades’ de la docencia. Ambos trabajos se proponen identificar las necesidades de formación de los profesores de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y coinciden en señalar que alumnos y profesores presentan distintas visiones sobre las necesidades de los docentes.

Carranza, Ruiz y Cervantes (2009) señalan que los alumnos se preocupan más por la organización y diseño de la clase, en aspectos como evaluación y forma de trabajo, mientras que a los docentes les parece más relevante atender la relación maestro-alumno, la retroalimentación y supervisión del trabajo. Concluyen que los programas de formación y actualización de los profesores universitarios deben atender de forma equilibrada ambas consideraciones.

Casas (2009), por su parte, sostiene que aunque entre los profesores se han incrementado los estudios de posgrado, “desde la percepción de los alumnos, el

aumento en la escolaridad de sus académicos no se correlaciona directamente con una mejor calidad de su docencia” (Casas, 2009: 5). Sostiene que para los alumnos encuestados, 42% de los profesores no tienen las habilidades didácticas mínimas y 43% “no cuentan con los conocimientos necesarios o bien con las estrategias didácticas pertinentes para proporcionarles explicaciones claras de los contenidos por trabajar” (Casas, 2009: 5). Paradójicamente, los profesores en su mayoría realizaron estudios de posgrado o cursos en pedagogía o educación y, no obstante, 48% de los académicos mantiene una ‘práctica empirista’. En este sentido, Casas considera que la formación recibida no les ha proporcionado las herramientas necesarias para diseñar propuestas didácticas innovadoras. Esto se debe, desde su perspectiva, a que los programas de posgrado y los cursos de actualización profesional cursados por los académicos priorizan lo teórico-disciplinario, y dejan de lado el problema de su manejo pedagógico.

Casas argumenta que la institución debería cuestionar sus políticas de formación en el sentido de si lo conveniente es impulsar la obtención de doctorados o si “tendrían que diseñarse propuestas novedosas para mejorar los conocimientos disciplinarios y didácticos”, sin que se asocien necesariamente a grados académicos o programas formales, pero sí “consideren los distintos perfiles profesionales y diversas necesidades de profesionalización” de los profesores (Casas, 2009: 5).

Valdés (2009), a diferencia de los trabajos descritos, indaga las necesidades formativas de los profesores de un bachillerato a partir de las percepciones y deseos de recibir formación en habilidades específicas expresadas por los profesores en un cuestionario. Encuentra que las principales necesidades formativas de los profesores tienen que ver con “desarrollo personal y profesional, interacción con otros profesores, interacción con alumnos, métodos y estrategias de enseñanza”. Concluye planteando “la necesidad de apuntalar la formación pedagógica y didáctica de los profesores, especialmente referida a la materia que se imparte” (Valdés, 2009: 8), así como impulsar una estrategia colaborativa en la formación de los docentes.

Diagnóstico de necesidades para orientar la capacitación de docentes en programas nacionales o estatales

Son dos los trabajos identificados en este rubro y ambos enfocan el diagnóstico de necesidades de capacitación-actualización de docentes de educación básica.

El de Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarás (2006), presenta un diagnóstico de las necesidades de actualización de profesores de educación primaria del estado de Jalisco, a partir de cuestionarios y entrevistas tanto a directores y supervisores como a profesores. Destacan que, en la apreciación de los directores, “los docentes carecen de una formación sólida en el modelo pedagógico constructivista y sus implicaciones en el diseño de estrategias de enseñanza”, por lo que plantean como necesidad una “formación didáctica-instrumental [...] para la enseñanza, en las áreas de español, matemáticas e historia” (Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarás 2006: 215).

Los trabajos de Loredo, García y Alvarado (2010), y Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005), muestran la conveniencia metodológica de utilizar tanto la entrevista a los maestros como la observación directa del trabajo que realizan en el aula para la identificación de necesidades de formación docente. Ambos recursos, a diferencia del resto de los trabajos de diagnóstico aquí reseñados, permiten a los autores situar y caracterizar más finamente la clase de dificultades que los profesores enfrentan en el desarrollo de programas específicos y que podrían ser atendidos en programas particulares de formación.

Loredo, García y Alvarado (2010), a partir de un diagnóstico sobre el uso del programa enciclomedia, identifican necesidades de formación docente para su uso como herramienta pedagógica. Encuentran que “en general los profesores y alumnos utilizan enciclomedia como un repositorio de contenidos de aprendizaje” (Loredo, García y Alvarado, 2010: 9) o como recurso didáctico adicional a los tradicionales, pero no como una herramienta pedagógica mediadora de los procesos de construcción de conocimiento. Asimismo, señalan que el nivel de apropiación de la tecnología que tienen los maestros condiciona el uso que hacen de los recursos tecnológicos y el nivel de interacción que promueven entre los niños y la tecnología.

Con base en el conocimiento de lo que pasa en el aula, aunado con las apreciaciones reportadas por los maestros en entrevistas, los autores plantean tanto aspectos específicos en los que se requiere capacitar a los profesores para el uso pedagógico de la enciclomedia (diseño de materiales didácticos, diseño de estrategias de enseñanza, conocimiento del contenido de enciclomedia, criterios para seleccionar los materiales disponibles y habilidades básicas para el manejo de contenidos) como condiciones que se requieren para que la capacitación impacte el trabajo del aula (favorecer una actitud positiva frente a la tecnología,

desarrollar habilidades para su uso, ofrecer experiencias exitosas en su manejo y orientación a los directivos para que promuevan el uso pedagógico más amplio de las tecnologías).

En un sentido similar, Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) realizan estudios de caso a profundidad sobre el uso que hacen los maestros del enfoque pedagógico y los materiales de matemáticas de la reforma de 1993. La observación de las clases y las entrevistas con los maestros sobre el trabajo que realizan, les permiten a los autores identificar, por una parte, problemas concretos y específicos en la enseñanza de las matemáticas, asociados a la incorporación a las aulas del enfoque pedagógico previsto en los programas. Entre otros problemas, señalan la “necesidad de enriquecer el modelo de los procesos de enseñanza de una noción de matemáticas que propone el enfoque actual” (Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 48), tratar explícita y ampliamente “la noción de situación de aprendizaje y otras nociones asociadas (problema, variable, uso del material concreto, validación)”. (Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 49.)

Por otra parte, también señalan aspectos que no se contemplan o deberían considerarse de otra forma en los talleres que existen para la actualización de los docentes y apoyar a los maestros en la incorporación del nuevo enfoque. La conveniencia, por ejemplo, de “incluir textos y reflexiones sobre el carácter necesariamente ecléctico de las prácticas de la enseñanza y sobre el necesario interjuego entre distintos tipos de relación didáctica al interior de la clase”, o de “contar con ejemplos abundantes y diversos (fragmentos de registros de clase, ejercicios) de los fenómenos a los que refieren las nociones [...] para analizarlas y para comprenderlas” (Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 49).

Diagnósticos y propuestas desde la literatura y experiencias de formación

Algunos de los diagnósticos y propuestas para la formación de docentes fueron contruidos considerando la experiencia en formación de docentes de los autores y ciertos supuestos teóricos o pedagógicos. Pérez y Rodríguez (2009) recuperan las preguntas más frecuentes que se plantean los profesores de educación su-

perior sobre la docencia y derivan supuestos sobre los que requieren conocer los profesores con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las autoras transitan de un listado largo de preguntas al establecimiento de recomendaciones de cómo debiera procederse en los procesos de formación de docentes en los que más que las preguntas de los docentes se ponen en juego suposiciones o prescripciones derivadas de una postura didáctica implícita.

En contrapartida, apoyándose en una sólida argumentación teórica en la que hace confluir el constructivismo psicológico y la perspectiva reflexiva sobre la formación docente, Díaz Barriga (2002) sostiene que “la formación del docente trasciende la capacitación puntual en métodos y técnicas docentes, puesto que debe conducir a una reflexión crítica sobre la propia práctica y a una toma de postura y producción propias que permitan generar un saber didáctico” (Díaz Barriga, 2002: 6). Desde esta perspectiva propone cuatro fases de trabajo en la formación de docentes. Una fase de ‘descripción’ donde los profesores describen sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica, lo cual posibilita, posteriormente, problematizar su enseñanza y hacerla susceptible al cambio.

Una segunda fase de “información”, donde los maestros “desvelan sus propios principio pedagógicos, sus teorías subjetivas de la enseñanza [...] sus creencias de sentido común” (Díaz Barriga, 2002: 19), los recursos metodológicos “para el acopio y la revisión crítica”, son el discurso y producciones del docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos. La tercera fase es la ‘confrontación’, en la cual los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio, se retoman los principios constructivistas como plataforma explicativa del proceso enseñanza-aprendizaje, se discuten los supuestos, valores y metodología asociadas al contenido curricular y proyecto educativo de la institución y de las razones sociales que los originaron.

En la cuarta fase de “reconstrucción”, los profesores se centran en la cuestión “¿cómo podría hacer las cosas diferentes?”, por lo que “recomponen, alteran o transforman sus supuestos y perspectivas sobre su propia acción, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores” (Díaz Barriga, 2002: 19).

Formación de profesores en servicio y mejora de las prácticas docentes

Dar cuenta de los cambios o mejoras que se producen en la práctica docente como consecuencia de la participación de los maestros en determinados programas de formación, es uno de los propósitos investigativos presentes desde la década anterior, que se ha incrementado y diversificado en la actual. Como se muestra a continuación, además del interés por identificar posibles impactos de la formación recibida en las prácticas que desarrollan los maestros, en los estudios realizados se expresa un interés por esclarecer los factores que posibilitan o limitan dicho impacto, así como una tendencia a situar los rasgos o características de modalidades específicas de formación que potencian tanto el aprendizaje de los maestros como las posibilidades de incidir en su trabajo cotidiano.

Impacto de programas formativos en la práctica cotidiana

Uno de los aspectos explorados por los estudios de impacto es la relación entre la formación obtenida por los profesores en términos de cursos realizados o grados académicos obtenidos y su práctica docente. Los estudios enfocan sus búsquedas en la identificación de cambios o mejoras en la enseñanza, propiciadas por los programas de formación en los que han participado los profesores. Las vías utilizadas por los investigadores para localizar la huella de los programas de formación, en las prácticas de los maestros, son tan heterogéneas como lo son los programas mismos en los que indagan, su orientación, sus propósitos y su duración.

En algunos trabajos (Casas, 2009; Macías y Mungarro, 2009; Mungarro, 2009) se explora el impacto de la formación en la enseñanza, a partir de la opinión y valoración de los alumnos acerca del desempeño de los profesores y de la propia valoración de los docentes. En general, la conclusión a la que llegan es que, a diferencia de lo que suelen afirmar los docentes, en la perspectiva de los estudiantes la obtención de mayores grados académicos no se traduce linealmente en mejoras de la enseñanza. Destaca la coincidencia en las conclusiones, pues aunque se trata de estudios sobre la docencia en el nivel superior, las investigaciones se realizan en distintas instituciones y carreras profesionales.

Así, en su estudio del desempeño de los profesores de una escuela normal, Macías y Mungarro (2009) afirman que desde la visión de los estudiantes nor-

malistas el obtener mayores grados académicos no es garantía de procesos docentes exitosos; esto, contrariamente a la afirmación de los profesores, quienes en su mayoría tienden a afirmar que el nivel de profesionalización sí impacta los procesos didácticos que desarrollan con los estudiantes. Para los estudiantes normalistas el mejor desempeño, dicen los autores, está asociado a factores como su vocación, la experiencia en el nivel educativo en que forman a sus estudiantes y la formación normalista de origen. Asimismo, los estudiantes asocian al buen desempeño el que los profesores tengan amplia formación en el área y puedan comprender bien la profesión (docente). En otro estudio, Mungarro (2009) indica que esta opinión es compartida por estudiantes procedentes de diversas normales. Ellos otorgan una alta valoración a la formación experiencial adquirida por aquellos profesores que trabajaron en preescolar o primaria. Las propuestas de estos profesores, dicen los estudiantes, “son más ilustrativas y les genera un mayor aprendizaje que toda la teoría que pudiese manejar un profesor que tenga el grado de maestro o doctor en educación” (Mungarro, 2009: 6).

Por su parte, Casas (2009) reporta una visión similar de los estudiantes de la UPN de la licenciatura de Pedagogía y de los profesores con respecto al efecto de la formación académica que han adquirido en su trabajo docente. Mientras que los profesores consideran que esta formación les ha proporcionado herramientas para diseñar propuestas didácticas innovadoras para sus estudiantes, los estudiantes expresan una valoración opuesta. Casas concluye que “los mayores niveles de escolarización de la planta docente no resuelven el problema del manejo adecuado de los contenidos en el aula, de la planeación didáctica que implica, ni de un adecuado conocimiento de los contenidos que deben trabajar los académicos” (Casas, 2009: 8).

En otro conjunto de trabajos, Gallegos, Flores y Valdez (2004), Vergara (2005) y Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010), buscan determinar el impacto de la formación en la enseñanza, considerando las ideas o concepciones de los docentes en torno a la enseñanza o las conexiones que establecen entre lo revisado en los programas y su aplicación en la práctica pedagógica; o bien, tanto sus apreciaciones como las prácticas de enseñanza que desarrollan (Sosa, Uc, 2009).

Los estudios de Gallegos, Flores y Valdez (2004) y de Vergara (2005), parten del supuesto de que los maestros poseen concepciones o significados en torno a la enseñanza, los cuales en gran medida determinan su trabajo en el aula. Así, buscan identificar, en los posibles cambios de las ideas de los maestros y su aplicabilidad en la enseñanza, el impacto de los programas de formación en

la práctica de los profesores. Desde esta perspectiva, Gallegos, Flores y Valdez (2004) exploran el impacto de los cursos nacionales de ciencias, en las concepciones de ciencia y aprendizaje, y sus indicios de transformación en profesores de Física, Biología y Química, que aprobaron los cursos nacionales de actualización. Los autores concluyen que aun cuando los profesores que aprobaron los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) ampliaron sus conocimientos sobre temas disciplinarios, no lograron transformar sus concepciones, ya que su visión de la ciencia sigue siendo ‘predominantemente empirista’. Por otra parte, señalan que los profesores integraron un nuevo lenguaje educativo, pero no llegan a concretarlo en estrategias didácticas que promuevan el desarrollo conceptual de los estudiantes. Los autores, de acuerdo con lo expresado por los profesores en las entrevistas sobre qué harían en clase ante situaciones específicas, observan que no se llega a concretar la orientación constructivista que se promueve en los CNA. Por el contrario —afirman— predomina una concepción tradicional del aprendizaje y la enseñanza, ya que sus estrategias didácticas no afectan los procesos centrales de la enseñanza tradicional.

A conclusiones similares llega Vergara (2005) cuando explora, desde supuestos semejantes, el impacto de un programa de maestría en los profesores egresados. También detecta “contradicciones” entre lo externado por los profesores en la entrevista y las acciones que dicen emprender en su práctica. Vergara indica que la maestría “no influyó de manera que llevara a los docentes a desprenderse de prototipos, prejuicios y normas sociales que vivenciaron como alumnos, y que no ayudan a la realización de una práctica distinta o innovadora” (Vergara, 2005: 696).

Sosa y Uc (2009), por su parte, rastrean en las entrevistas y en el trabajo de docentes egresados de maestrías en educación, el impacto de éstas en el uso de la investigación como herramienta para la mejora de la práctica. Aunque los profesores valoran la investigación, no la practican en su trabajo. Por otra parte —señalan—, el impacto es también limitado en cuanto a “el horizonte de comprensión del trabajo docente” que manifiestan, pues no trasciende “las percepciones comunes” y “deslizan las acciones de innovación a un quehacer instrumental” (Sosa y Uc, 2009: 8-9).

Una posición semejante es la de Lira (2007), quien también indaga, entre los egresados de una maestría profesionalizante en educación, el impacto del programa en los profesores egresados. La autora concibe el impacto como la

transferencia, permanencia y utilidad de los saberes contenidos en las competencias curriculares. Desde esta posición busca identificar en el trabajo de los profesores aquellas acciones que, desde su perspectiva, constituyen el núcleo de los aprendizajes que promueve la maestría —el saber para la transformación—, los cuales se centran en ‘la investigación e intervención de la práctica educativa’ a partir de recuperar, intervenir y evaluar la práctica propia con base en un enfoque reflexivo. Al igual que Sosa y Uc, Lira identifica que entre los egresados “la mayoría de saberes son de carácter procedimental-pedagógico, centrados en los contenidos de los programas” (Lira, 2007: 9). En lo concerniente al ‘saber para la transformación’, encuentra que éste se maneja ‘en un nivel discursivo’ que no se refleja en la práctica cotidiana de los profesores. Así, señala, aunque los profesores reconocen la funcionalidad de contar con evidencias de la práctica, no realizan un registro sistemático para su recuperación.

En los trabajos descritos, la exploración del impacto de los programas de formación en la práctica de los docentes se inscribe predominantemente una posición verificacionista. Desde ésta, implícita o explícitamente, se compara el modelo de enseñanza promovido en los programas de formación, con lo cual los maestros hacen o dicen hacer en su trabajo. Los trabajos de Pérez y Gómez (2007), Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005), y Espinosa (2007), muestran, por el contrario, que el análisis más minucioso de las acciones promovidas por los maestros en el aula revela la presencia de apropiaciones de los enfoques y propuestas pedagógicas en formas y sentidos que responden tanto a las condiciones en las que laboran como a su historia personal. Estas apropiaciones implican la producción de nuevos sentidos y saberes prácticos en torno a la enseñanza, aunque no necesariamente se corresponden con los sentidos previstos, debido a enfoques y propuestas promovidos en los programas de formación (Espinosa, 2007).

Pérez y Gómez (2007), con base en un trabajo de intervención con maestros de secundaria para aprender a trabajar con la “situación-problema” en la enseñanza de la Historia, indagan en las prácticas de los participantes las apropiaciones que ellos hicieron de la propuesta. Identifican tres tipos de apropiaciones, a las cuales denominan “la reconceptualización de los roles de enseñanza, la reconceptualización de la pregunta y la incorporación de la vida cotidiana para la enseñanza de la historia” (Pérez y Gómez, 2007: 5). Con estas apropiaciones—señalan los autores—, los profesores incorporaron cambios significativos en sus prácticas, sin que por ello dejaran de llevar a cabo acciones que comúnmente

emprenden. De esta forma, dicen los autores, se identificó una mayor apertura hacia las ideas y opiniones de los alumnos, al tiempo que los profesores seguían planteando las conclusiones del tema, y eran quienes evaluaban y decían qué solución era la más apropiada. Asimismo, los profesores recurren a distintas actividades para “evaluar los conocimientos del alumno y, a su vez, esto le indica al maestro si puede continuar con otro tema o tiene que reafirmar algunos contenidos que aún no están presentes en las ideas de los alumnos” (Pérez y Gómez, 2007: 8), aunque continúan apoyándose en actividades y recursos de evaluación comúnmente calificados como “tradicionales”.

Por su parte, Block, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005), al indagar el impacto del taller de Matemáticas para profesores de educación primaria, exploran la apropiación que hicieron los maestros respecto al enfoque de resolución de problemas —promovido en el taller mencionado—, mediante entrevistas y la observación de las clases de los profesores que aprobaron el taller. A partir de las entrevistas, los autores identificaron cómo los maestros llegan a recuperar ideas centrales del enfoque curricular para la enseñanza de las matemáticas, las cuales, además de considerarlas importantes, suelen contraponer a prácticas de enseñanza ‘tradicionales’.

Entre otras ideas incorporadas por los profesores, los autores destacan el cuestionamiento al modelo ‘aprendo-aplico’, la importancia de los problemas como detonadores para el aprendizaje, el reconocimiento de la importancia de los procedimientos informales de los alumnos, el aspecto lúdico de las matemáticas, el tratamiento constructivo de los errores y el trabajo en equipo. Aunque se trata de ideas compartidas entre los profesores que expresan la apropiación del enfoque, los autores muestran en el análisis de las prácticas una heterogeneidad de sentidos y formas de concretarlas en el trabajo. En este sentido, identifican ‘diferentes niveles de apropiación’, los cuales van desde la incorporación de aspectos puntuales del enfoque, hasta una adopción generalizada en el trabajo. En todos los casos, sin embargo, hubo importantes transformaciones en el enfoque de los maestros.

Tanto para Block y otros (2004), Block, Moscoso, Ramírez y Solares (2007), como para Espinosa (2007), las diferencias en los sentidos y formas con que se apropian los maestros de las propuestas pedagógicas promovidas en los programas de formación, expresan no sólo la influencia de dichos programas sino una producción situada que realizan los profesores en el marco de su historia

profesional, de las condiciones materiales e institucionales en las cuales trabajan, y considerando las expectativas y exigencias del propio *currículum* escolar y de diversos actores: los padres, los colegas, los directivos y, principalmente, los alumnos.

Espinosa (2007) explora la apropiación realizada por maestras de primer grado de una propuesta de alfabetización promovida por un programa de asesoramiento. El autor muestra que el asesoramiento generó condiciones para que las maestras produjeran, por un lado, nuevas significaciones en torno al papel de la lectura y la escritura en los procesos de alfabetización, así como sobre los sentidos y las aportaciones al aprendizaje de los recursos previstos en la propuesta. Por otro lado, el asesoramiento propició la producción de un saber práctico acerca de cómo y cuándo utilizar de manera pertinente los recursos pedagógicos de la propuesta. Espinosa muestra, sin embargo, que más que ‘aplicar’ la propuesta, las maestras construyeron prácticas propias de alfabetización. Así, el autor sostiene que mientras en la propuesta se impulsaba lo que él llama ‘una alfabetización simultánea’, las maestras, en el marco del asesoramiento que recibían, construyeron una práctica de ‘alfabetización simultánea focalizada’. Señala que las prácticas construidas por las maestras resultan de una articulación dialógica, en sentido bajtiniano, entre las nuevas proposiciones y las propuestas y experiencias pasadas de las maestras. En esta dialogicidad, dice el autor, tanto los sentidos como los usos de los recursos y proposiciones provenientes de las diversas propuestas, son reformulados e integrados en nuevas prácticas. Así, muestra cómo recursos de larga tradición en la alfabetización inicial como lo es el dictado, es reformulado en sus sentidos y usos al incorporarse a una enseñanza más reflexiva de la convencionalidad alfabética —prevista en la nueva propuesta—, pero también muestra cómo nuevas proposiciones planteadas por la propuesta, como la enseñanza indirecta de esta convencionalidad, es reformulada por las maestras al incorporar la enseñanza sistemática de las letras.

La noción de apropiación, como producción de sentidos y saberes en torno a la enseñanza, así utilizada en estos tres últimos trabajos, remite a una mirada alternativa al verificacionismo para señalar los posibles impactos de los programas de formación. En vez de buscar reflejados en las explicaciones y prácticas de los maestros las nociones o proposiciones pedagógicas promovidas en los programas, desde esta mirada —como lo expresan los trabajos descritos—, se acepta que la influencia de los cursos y de las propuestas pedagógicas pueden manifestarse en formas insospechadas y siempre articuladas

a las diversas propuestas históricas con las que han interactuado los maestros. En este sentido, señala Espinosa, “los maestros, desde esta perspectiva, no se limitan a hacer uso de las propuestas pedagógicas tal como éstas son prescritas. Al hacer uso de éstas, los maestros las reelaboran, las reformulan [...] Esta manera de ver la apropiación advierte sobre la diversidad de usos y significados que adquieren las propuestas al ser incorporadas por los maestros a sus prácticas cotidianas” (Espinosa, 2007: 4).

La mediación de factores en el impacto de los programas de formación

Uno de los intereses de los estudios sobre la formación de maestros en servicio y su influencia en las prácticas cotidianas que realizan, es la identificación de los factores que llegan a estimular u obstaculizar la incorporación de lo aprendido en los programas, a la realización cotidiana de la enseñanza. En términos generales, los factores que mayormente fueron documentados en los trabajos revisados se pueden clasificar en tres grandes categorías: 1. Los programas de formación y sus condiciones de operación. 2. El contexto material, social e institucional del trabajo docente. 3. Las trayectorias y tradiciones pedagógicas de los maestros.

Respecto a los programas de formación de maestros, una tendencia general que se documenta en los trabajos revisados, es la expectativa favorable de los docentes de los diferentes niveles educativos hacia esos programas, dada la incidencia que pudieran tener en la mejora de sus prácticas. Martínez (2009), por ejemplo, identifica que los motivos que llevan a los maestros de primaria multi-grado a participar en los talleres generales tienen que ver con la posibilidad de apropiarse de los conocimientos necesarios para enfrentar nuevas realidades. Asisten porque consideran insuficiente su formación inicial, porque los conocimientos adquiridos ya no les son útiles o porque no les facultan para trabajar con nuevas herramientas como lo son las nuevas tecnologías, o por la necesidad de no quedarse rezagados ante los nuevos enfoques de las reformas. Sin embargo, en varios de los estudios realizados se da cuenta de las formas en que los contenidos o dispositivos previstos en los programas, así como las condiciones en que se implementan, llegan a limitar esa expectativa de los docentes.

Uno de los problemas atribuidos a los programas son sus contenidos y su vinculación con la práctica, y los problemas y necesidades de los docentes. Mi-

ramontes (2003), en su estudio sobre la práctica docente y el fracaso educativo en el bachillerato, expone que entre los profesores predominan las valoraciones negativas sobre los cursos que les imparten. Además de calificarlos como rutinarios, aburridos y mal estructurados, aluden a la naturaleza teórica de los contenidos y su desvinculación de las necesidades que enfrentan en el trabajo cotidiano, “abundan en la teoría que poco ayuda a resolver los problemas que enfrentan día a día” (Miramontes, 2003: 135). Ello se explica, a decir de la autora, por la falta de participación de los profesores en el diseño de los cursos, lo cual impide que se ajusten a las circunstancias personales y contextuales. A diferencia del carácter abstracto de los contenidos, los profesores consideran que los cursos debieran ser más específicos y más aplicados a la práctica docente. En otro sentido, Casas (2009) ubica el escaso impacto de los posgrados y cursos de actualización en las prácticas de formación de profesores de la UPN, en la prioridad que en éstos tienen los contenidos teórico-disciplinarios y la ausencia de contenidos más referidos al manejo pedagógico de esos contenidos disciplinarios en el aula.

Bazán, Castellanos, Galván y Cruz (2010), en otro sentido, argumentan que el “mayor peso a los contenidos teóricos” es percibido por los docentes como una limitación en una parte importante de los cursos, porque cancela los espacios necesarios para reflexionar sobre los posibles usos o vínculos con la enseñanza de los contenidos revisados. Los autores indican que desde la perspectiva de los profesores, “esta situación quita espacios para promover la reflexión crítica acerca de las condiciones indispensables para implementar en la práctica los contenidos de los cursos” (Bazán, Castellanos, Galván y Cruz, 2010: 95). Una carencia de los contenidos, además, es la ausencia de estrategias que puedan llevar a la práctica profesional.

Asimismo, en los contenidos de los programas destaca su escasa pertinencia con las necesidades particulares de los profesores. Casas (2009) plantea que los programas no consideran la diversidad tanto de los perfiles académicos como de las necesidades heterogéneas de formación que existen entre el personal académico. El hecho de que las necesidades de los profesores no sean el punto de partida de los programas, sostiene Miramontes (2003), origina “una creciente tensión entre teoría y práctica que impide que el maestro detecte sus dificultades, sus errores y aciertos que le permitan dar respuestas a los problemas que cotidianamente enfrenta en el aula” (Miramontes, 2003: 138). Santibáñez (2007) reporta una situación similar respecto a los cursos dirigidos a los

profesores de secundaria. A partir de la revisión de la literatura y de entrevistas a diferentes actores vinculados al sistema de formación continua, la autora alude al ‘modelo uniforme’ como una de las principales causas que limitan el impacto de la formación en las prácticas de los maestros, pues en su diseño no se consideran las necesidades, los perfiles y las condiciones laborales de los maestros. Afirma que “los cursos y talleres suelen ser uniformes. Independientemente de la antigüedad, formación o modalidad de escuela, todos los maestros de secundaria de la misma asignatura toman la misma capacitación” (Santibáñez, 2007: 311). En algunos cursos estatales, dice la autora, el problema de los contenidos también se expresa en su adscripción a modas o tendencias pasajeras como la “programación neurolingüística”. Borja, Vera y García (2009) agregan que, además, en opinión de los maestros de primaria, los contenidos “son muy extensos, no son funcionales, no tienen congruencia con las necesidades reales de enseñanza” (Borja, Vera y García, 2009: 183) y “no corresponden a la temática, procedimientos o técnicas relevantes a la solución de problemas en el aula” (Borja, Vera y García, 2009: 186).

Torres y Serrano (2007) sostienen conclusiones semejantes en relación con los talleres generales de actualización promovidos durante algunos años como estrategia para impulsar la formación desde los propios colectivos de docentes de cada escuela en educación básica. En su estudio encontraron que en varios estados se tendía a homogeneizar los problemas y las soluciones que debían considerar los maestros en su trayecto formativo. El establecimiento un solo tema para los Talleres Generales de Actualización (TGA), en el nivel estado, no siempre responde al tipo de problemas a los cuales se enfrentan los integrantes de los colectivos, y su temática no tiene sentido para ellos.

Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) muestran que los diferentes contenidos de un programa de formación pueden contribuir diferencialmente a la apropiación de los enfoques pedagógicos que buscan promover entre los docentes. En su estudio del impacto del taller de matemáticas para maestros de primaria, identificaron los temas específicos y su tratamiento que limitaban entre los maestros una mejor apropiación del enfoque de resolución de los problemas que el taller promovía. Estos temas aluden a ‘lagunas e imprecisiones’ en aspectos centrales del enfoque, tales como “la necesidad de enriquecer el modelo de los procesos de enseñanza de una noción de matemáticas y superar la consideración de que el enfoque actual para la enseñanza de las matemáticas excluye prácticas que suelen relacionarse con lo

tradicional”, (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005).

Por otra parte, en los trabajos revisados, el tiempo y las características de los capacitadores aparecen como dos de las condiciones de operación más importantes en el impacto de los programas de formación en la práctica de los profesores. El tiempo es un factor que afecta de diferentes modos la posibilidad de que los programas de formación tengan una mayor incidencia en el trabajo de los maestros. Ulloa y Martínez (2007), en una sistematización de la investigación-acción emprendida con profesores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala), aluden a la insuficiencia de tiempo para trabajar algunos aspectos clave de la investigación-acción, como el acompañamiento del trabajo reflexivo en el que se implican los profesores. El tiempo con el que contaron, afirman, fue insuficiente para su desarrollo.

En otros trabajos se documenta las limitaciones en el tiempo de los profesores para el desarrollo de los programas. Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) señalan la insuficiencia de los periodos con que cuentan los profesores para realizar sus lecturas: “el tiempo entre el turno matutino y vespertino [...] asistían a asesorías de las 19:00 a las 22:00 horas, después de haber trabajado doble turno. Las maestras comentaron que estudiaban en los pocos momentos en que sus hijos y, en general, la familia u otras ocupaciones del hogar se lo permitían (al esperar el turno para pasar al doctor) o los domingos” (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 9).

Borja, Vera y García (2009) sostienen que el tiempo de los maestros de su estudio, es una de las principales causas que dificultan su permanencia en los cursos de actualización.

Para los profesores es complicado permanecer por los horarios, carecen de tiempo, y menos cuando tienen doble plaza o estudian una licenciatura. Cada sesión es muy larga. Los cursos están saturados de actividades adicionales a la preparación de clase, y también se mezcla con otras de tipo escolar (con padres, biblioteca escolar o fiestas cívicas). Es difícil estudiar tanto a la vez (cursos nacionales, estatales, talleres breves, etc.) y todos son extraclase, fuera del horario de trabajo” (Borja, Vera y García, 2009: 174).

Otra de las condiciones de operación de los programas de formación, que limitan su impacto en el aula, es el desempeño y la preparación de los conduc-

tores, los cuales, por lo general, aparecen severamente cuestionados. Borja, Vera y García (2009) señalan que, para los maestros, los instructores son deficientes, generalmente no tienen la capacidad para conducir el curso, son maestros improvisados, por lo que el curso se hace tedioso, monótono, aburrido. Santibáñez (2007) considera que la capacitación en cascada, que comúnmente se emplea en la multiplicación o masificación de los cursos en la educación básica, conlleva prestar poca atención al nivel de competencia de los instructores. En ese sentido, Borja, Vera y García (2009) cuestionan la postura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual afirma que “no es necesario que los asesores dominen los contenidos”. Esta postura, señalan los autores, conduce a que “en los cursos en vez de socializar, reflexionar los contenidos con pares que los enriquezcan, se puede dar el caso de socializar los errores y dudas, porque los que van a los cursos a aprender no dominan los contenidos” (Borja, Vera y García, 2009: 184). Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005), por su parte, señalan que la valoración de los profesores sobre las asesorías en los Centros de Maestros fue muy importante en su decisión de perseverar o de abandonar las asesorías.

En relación con el contexto material, social e institucional del trabajo docente, ciertos trabajos realizados exponen algunas de las formas que median entre los programas de formación para maestros en servicio y sus posibilidades de impactar las prácticas educativas. Por una parte, se alude a las condiciones laborales de los maestros y el escaso margen que dejan para la actualización, como la doble plaza, la contratación por horas en secundaria, el desarrollo de los programas de formación fuera de la jornada laboral, o la lejanía de los lugares en que se desarrollan los cursos, sobre todo en el caso de los maestros que laboran en el medio rural (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005; Santibáñez, 2007; Borja, Vera y García, 2009).

Por otra parte, algunos trabajos destacan el papel de las condiciones de trabajo y las posibilidades que abren o cierran para la implementación de iniciativas pedagógicas, como las que se promueven en los programas de formación. Santibáñez (2007) indica que la brecha entre las competencias docentes que se busca estimular en cursos de capacitación —como adaptar la práctica a grupos específicos o desarrollar un aprendizaje cooperativo entre pares— y el trabajo que realmente efectúan los maestros, tienen que ver no sólo con las limitaciones de los programas de formación sino también con las ‘condiciones estructurales’ en las cuales se desarrolla la enseñanza en secundaria. Argumenta que condicio-

nes como los contratos de docentes por horas, que se agotan en el trabajo frente a grupo, y los grupos numerosos de alumnos, impiden un seguimiento adecuado y una planificación adaptada a grupos específicos, así como desarrollar una capacitación colaborativa. Los maestros, afirma la autora, apenas se conocen entre sí, no hay tiempo para la interacción con otros docentes ni con los padres. Sostiene que a menos que se modifiquen estas condiciones laborales, el éxito de los programas de formación será muy limitado, 'incluso de las que están muy bien diseñadas'.

Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) también concluyen que el taller, cuyo impacto en el aula estudiaron, no es por sí solo un factor de cambio, y describen en este proceso diversos factores que llegan a limitar las iniciativas de cambio que puedan promover los maestros. Entre estos factores aluden a los padres de familia, los colegas, el tiempo y el número de alumnos.

Las trayectorias y tradiciones pedagógicas de los maestros, de acuerdo con algunos estudios, es otro de los factores que limitan o favorecen el impacto de los programas de formación en la práctica educativa. En algunos casos, las creencias de los profesores acerca de su formación llegan a inhibir su incorporación a programas de desarrollo profesional. En el caso de la secundaria, sostiene Santibáñez (2007), los profesores tienden a considerarse especialistas, por lo que hay renuencia a reconocer las deficiencias en el conocimiento de la materia y a buscar alternativas de desarrollo profesional para superarlas.

En otros trabajos, las creencias o concepciones de los docentes son consideradas los principales obstáculos para la incidencia de los programas de formación en el cambio de sus prácticas. Realizados desde una postura verificacionista, estos estudios coinciden en señalar que en su paso por los programas de formación algunos profesores logran modificar su lenguaje, pero no sus concepciones, por lo que a pesar de aprobar con éxito sus estudios, sus prácticas permanecen inalteradas (Gallegos, Flores, Valdez, 2004; Vergara, 2005).

Desde otra perspectiva, las trayectorias de formación previas de los profesores, su nivel de familiarización o su cercanía con los enfoques o propuestas promovidas en los programas de formación, influyen más bien en la seguridad y en el ritmo con que incorporan al aula aquellas proposiciones pedagógicas que revisan en los cursos y les parecen apropiadas para la enseñanza (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005; Mendoza y Gómez, 2007; Palos y Paniagua, 2008). De esta forma, sostienen Palos y Pania-

gua, “los y las docentes con prácticas menos orientadas hacia el punto central que intenciona la mejora, inician sus movimientos —de cambio— en el discurso, ya que quienes ya tenían orientadas sus prácticas hacia lo que se intenciona los inician en la acción” (Palos y Paniagua, 2008: 33).

Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) destacan cómo los cambios que puedan efectuar los maestros en sus prácticas, a partir de su participación en programas de formación, se apoyan necesariamente en los saberes previos que poseen. En este sentido, sostienen que en los procesos de cambio difícilmente puede hablarse de ‘rupturas’, de escisiones definitivas entre las prácticas y nociones anteriores y aquéllas que se plantean como distintas. El acercamiento a ‘lo nuevo’ necesariamente se hace desde lo ya establecido, la mirada que se pone sobre ‘lo otro’ está enfocada por las experiencias y saberes anteriores, es desde ahí que se regula, dosifica y adapta aquéllo que de principio puede parecer ajeno o distinto (Block, Dávila, García, Martínez, Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 45).

Modalidades de formación y posibilidades de incidencia en las prácticas

Los estudios sobre los programas de formación de maestros en servicio contribuyeron a delinear algunos de los rasgos o características que propician una mayor incidencia en el aprendizaje de los maestros y las acciones que emprenden en el aula. Aunque los trabajos muestran características compartidas entre las distintas modalidades, optamos por presentar los principales hallazgos reportados en relación con cada modalidad.

Formación en colectivos docentes

Desde inicios de la primera década del siglo XXI, en México los colectivos docentes, dentro o fuera de la escuela, como instancia de formación de los docentes, articulada a la mejora de la práctica, empezó a plantearse como política educativa. Los estudios al respecto buscan mostrar el funcionamiento y los sentidos que para los maestros tienen estas instancias. A partir de este interés identifican algunas condiciones que hacen posible su sentido formativo y su incidencia en las prácticas educativas. Encinas (2011a y b) y Rayas y Calderón (2009), centran

sus estudios en colectivos de profesores conformados de manera espontánea o constituidos como tales en el marco de políticas institucionales como los Talleres Generales de Actualización (TGA). En cambio, Torres y Serrano (2007), Martínez (2009) exploran el funcionamiento de los TGA como espacios de formación colectiva. En el conjunto de estos trabajos se identifican al menos cuatro condiciones que posibilitan una mayor incidencia formativa de esta modalidad de formación.

Destinar tiempo apropiado al trabajo en colectivo

Encinas (2011a) documenta cómo los tiempos oficiales son insuficientes o inapropiados para las dinámicas y tareas que se suscitan en colectivos que llegan a influir en las apreciaciones y prácticas docentes de los profesores. Estos colectivos se ven en la necesidad de ‘negociar’ o construir los espacios de tiempo necesarios mediante diversas acciones, como realizar sus reuniones “en los tiempos destinados regularmente al recreo escolar o mediante la prolongación de estos; sesiones en días no laborables o más allá de la jornada escolar” (Encinas, 2011a: 5). Ello implica que los maestros deben negociar con las autoridades —director o supervisor— este tiempo y, cuando no consiguen una respuesta favorable, pueden llegar a actuar en la ‘clandestinidad’. En ambos casos, Encinas indica que la negociación con los padres es también indispensable. Esto supone no sólo comunicarles la finalidad del trabajo colectivo, sino hacerles partícipes de las acciones y de los resultados del trabajo docente, productos del trabajo colectivo (Encinas, 2011b). Encinas señala que esta es una estrategia importante “para que los proyectos de los colectivos docentes encuentren mejores posibilidades de desarrollo” (Encinas, 2009: 7).

Defensa y centramiento en lo pedagógico

La identificación del trabajo colectivo como espacio exclusivo para el tratamiento de los asuntos pedagógicos, aunque parece obvio, es una condición que por parte de los profesores implica una posición compartida de defensa constante del colectivo a fin de evitar la dispersión de sus propósitos. Para algunos profesores, señala Encinas (2011a), significa rechazar u oponerse a la utilización del

espacio del colectivo para ‘acciones que correspondían exclusivamente a lo administrativo o bien, como medio de canalización directiva’. Los colectivos funcionales, dice el autor, se caracterizan por sostener “un aprendizaje en común y el compromiso mutuo a través de la estructuración de proyectos actualizadores”, en los que se privilegia “una mayor participación de los maestros en aspectos pedagógicos al interior de las escuelas” (Encinas, 2011a: 6).

Búsqueda de opciones para mejorar el trabajo con los niños

Otro rasgo que caracteriza el trabajo de los colectivos que logran incidir en las prácticas de enseñanza, es su centramiento en la construcción conjunta de ‘nuevas ideas’, el intercambio de ‘experiencias en el salón de clases’ y la búsqueda de alternativas de trabajo, teniendo como referente central a los niños y la mejora de sus aprendizajes (Encinas 2011a, 2011b). Rayas y Calderón (2009), identifican algo similar en cuanto a los sentidos que tienen para los profesores y su participación en colectivos formados espontáneamente a partir de las convocatorias institucionales. Los colectivos, como posibilidad de “formación entre iguales”, dicen estos autores, representan para los profesores “uno de los elementos más importantes en la satisfacción de sus intereses y necesidades reales de formación que los motivan no solamente a participar en la formación permanente, sino a realizar acciones concretas de innovación en la práctica” (Rayas y Calderón, 2009: 7-8).

Aprendizaje y cambio

Los colectivos que logran impactar la formación y práctica de los profesores, son percibidos por éstos como espacios en los que tienen posibilidades de lograr aprendizajes profesionales y de conseguir pistas e ideas concretas para cambiar su trabajo. Respecto a los colectivos que estudió, Encinas (2011a) argumenta que los maestros consideraban que “la conjunción de varias miradas hacia lo educativo, los conminaba a ser creativos, modificando —desde su perspectiva— las formas de trabajo en su salón de clases”. Los maestros “reconocían que el trabajo entre pares les permitía identificar sus debilidades en las prácticas cotidianas y valorar aquellas experiencias significativas” de sus compañeros (Encinas, 2011a: 7). Por

su parte, Martínez (2009) indica que los profesores valoraban y apreciaban su participación en colectivos como los TGA porque “les permiten compartir y adquirir experiencias que les posibilitan resignificar sus prácticas o apropiarse de nuevas estrategias para su labor cotidiana en el aula” (Martínez, 2009: 223).

Cursos y talleres

En la modalidad de cursos y talleres, los trabajos de Borja, Vera y García (2009), de Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) identifican, en las apreciaciones de los maestros que los cursaron, al menos tres dimensiones en las que estas modalidades les apoyaron en su formación y les permitieron introducir a sus aulas ciertos cambios o mejoras.

El conocimiento de las propuestas y sus enfoques pedagógicos

Uno de los aspectos que hace que cursos-talleres lleguen a impactar la formación y desempeño de los profesores, son abrir las posibilidades de ponerlos en contacto con ideas e informaciones que les permitan incrementar su conocimiento y comprensión de las nuevas propuestas que se promueven en las reformas, así como el hecho de que los remitan al conocimiento y manejo de los materiales didácticos que los integran —libros de los alumnos, de los maestros, ficheros, etc.—. Además de información relativa al enfoque pedagógico promovido en la reforma de 1993 para la enseñanza de las matemáticas, Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005), señalan que contenidos más específicos, relativos a la materia y su didáctica, ayudan a los maestros a ampliar y profundizar sus conocimientos. Por ejemplo, en el caso del taller de matemáticas para maestros de primaria, los maestros mejoraron su comprensión de algunos contenidos matemáticos, como el funcionamiento de sistemas de representación y de técnicas algorítmicas, al mismo tiempo que incrementaron su comprensión de proposiciones didácticas o aspectos clave del enfoque pedagógico propuesto como la importancia de los “procedimientos, errores y dificultades de los alumnos que pueden aparecer en procesos de aprendizaje de algunas nociones de matemáticas” (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 55).

Estrategias de formación

Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) destacan que la apropiación de los enfoques y su introducción al aula por los maestros puede favorecerse en los talleres, mediante su involucramiento en acciones y procesos del tipo que se les propone desarrollar con los niños. En el caso del taller de matemáticas, cuyo impacto estudiaron, los autores señalan que “probablemente la principal fuente de aprendizajes sobre el enfoque actual para la enseñanza de las matemáticas fue las experiencias de aprendizaje que los maestros vivieron al estudiar el Taller” (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 47). Mediante su participación en la resolución de problemas, como se espera que lo hagan los niños, los profesores descubrieron aspectos medulares en la operación del enfoque: algunas situaciones permiten comprobar por uno mismo que el procedimiento de ensayo y error constituye una forma de abordar un problema, cuando aún no se conoce la resolución canónica y existen diferentes maneras de abordar una misma situación y el valor de compartirlas, entre otros.

En otro sentido, el involucramiento de los maestros en dinámicas de trabajo como las previstas en el enfoque que se les propone en los cursos y talleres, aporta a los maestros ideas y situaciones concretas de lo que podrían trabajar con los alumnos. Al respecto, Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares (2005) identificaron que “todos los maestros encontraron entre las actividades para maestros que se proponen en el Taller, alternativas o ideas para trabajar con sus alumnos” (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005: 54). Por su parte, Borja, Vera y García (2009), señalan la valoración de los maestros de que exista la posibilidad de llevar las tareas del curso a la práctica en el aula.

Propiciar el intercambio de experiencias

El intercambio de experiencias en los cursos y talleres es otro aspecto que, de acuerdo con algunos de los trabajos revisados, posibilita una mayor incidencia de éstos en la formación y práctica de los maestros. Borja, Vera y García (2009) destacan, como uno de los rasgos de los cursos más valorados por los maestros, el que ahí se den condiciones para “saber qué hacen otros maes-

tros frente a ciertas situaciones, cómo aplican conocimientos y cómo resuelven sus problemas” (Borja, Vera y García, 2009: 174). Según los autores, para los maestros, el conocer puntos de vista diferentes con colegas de otras escuelas, en condiciones iguales o distintas, les lleva a reforzar o cambiar las propias prácticas. El estudio de Encinas (2005) muestra cómo los maestros inevitablemente comparten y apelan a sus experiencias como un referente desde el cual dotan de significados a los contenidos y actividades de los cursos de capacitación y actualización profesional.

La asesoría o acompañamiento

En México, el asesoramiento y acompañamiento empiezan a tomar fuerza y forma como política o como estrategia pertinente para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en servicio, aunque experiencias de ese tipo han tenido lugar de tiempo atrás. En este sentido, los trabajos que exploran esta temática, a diferencia de los que abordan las otras modalidades reseñadas, no examinan propuestas de asesoramiento ampliamente difundidas como expresiones de políticas específicas. Más bien, se circunscriben a la documentación y al análisis del desarrollo de propuestas de acompañamiento promovidas por los mismos autores (Mendoza y Gómez, 2007; Palos y Paniagua, 2008), o de experiencias locales desarrolladas en el marco de la implementación de propuestas pedagógicas particulares (Espinosa, 2007). Sin embargo, en todos los casos la asesoría se desarrolla como una forma de acompañamiento a los docentes, en su apropiación de determinadas propuestas o visiones pedagógicas sobre la enseñanza. En el conjunto de estos trabajos se identifican, cuando menos, cuatro rasgos de la operación y funcionamiento que hacen de la asesoría una estrategia con potencial para incidir en la formación y práctica profesional de los docentes de educación básica.

Diversas formas de mediación

La diversidad y movilidad de las formas de apoyo que puede adoptar el asesoramiento, es una característica que hace del acompañamiento a los docentes una vía formativa apropiada para ayudarles a desarrollar nuevas comprensiones

y acciones sobre la enseñanza (Palos y Paniagua, 2008; Espinosa, 2007). En su investigación-intervención para apoyar a los maestros a que estimulen competencias cognitivas en los alumnos de los niveles de preescolar y primaria, Palos y Paniagua (2008) sostienen que ello es posible de lograr mediante un acompañamiento permanente y cercano al maestro en el ejercicio de su actividad, lo cual requiere 'apoyo diferenciado' para cada uno de ellos. El apoyo puede consistir, dicen los autores, desde 'proporcionar información básica y elemental' al docente, 'el modelaje' o hasta la 'orientación o asesoría' en la planeación de los contenidos y procesos a trabajar.

Espinosa (2009) contribuye a mostrar las formas, los sentidos y la dinámica en que se insertan estas diversas formas de apoyo en el desarrollo de un programa de asesoramiento a los maestros para la apropiación de una propuesta de alfabetización. El autor indica que las acciones desplegadas por la asesora de su estudio —valoradas positivamente por las maestras a quienes apoyó—, eran diversas, cambiantes y desarrolladas en el marco de una participación conjunta en la realización de tareas de la enseñanza, con el involucramiento de la nueva propuesta de alfabetización. Asimismo, identifica formas de mediación de los asesores que denomina modelo, intérprete, consultor, guía, y promotor de intercambios de experiencias. Espinosa (2007, 2009) plantea que estas formas de mediación no constituyen un esquema rígido, aunque involucran al asesor y a los maestros en un proceso de realización de las tareas de la enseñanza, que va de un mayor involucramiento del asesor hasta una situación de participación marginal, con mayor involucramiento y autonomía de los maestros. La participación del asesor adopta formas de intervención cada vez más distantes, en la medida en que los maestros ganan en competencia (comprensión y saberes) para el uso de las nuevas propuestas.

Contexto de negociación y confianza

La funcionalidad de la asesoría como acompañamiento para incidir en la apropiación de nuevas propuestas, de acuerdo con los trabajos revisados, se sustenta en la construcción de su dinámica y sus propósitos. En este sentido, Palos y Paniagua (2008) sostienen que la mejora de la práctica requiere 'respetar el punto de partida' que los maestros proponen para iniciar la mejora y establecer como su premisa la colaboración y la participación. De forma similar, Espinosa (2007, 2009) documenta que el asesoramiento exitoso se sustenta en acuerdos y ne-

gociaciones, tanto con las autoridades educativas —directores y supervisores— como con los propios maestros, en aspectos que tienen que ver con tiempos, espacios, tareas y propósitos con que se realizará la asesoría. Asimismo, Espinosa (2009) plantea la importancia del establecimiento de relaciones de confianza entre asesor y maestros, lo cual implica aceptar y respetar los niveles de participación en el trabajo, con las nuevas propuestas que los profesores decidan y, sobre todo, que los profesores perciban en el asesor un interés y compromiso auténtico con el trabajo que ellos realizan.

Trabajo conjunto en torno a la práctica

Los trabajos revisados coinciden en señalar que la incidencia del asesoramiento en la formación y prácticas de los profesores se posibilita siempre y cuando los asesores se involucran en un trabajo conjunto con los maestros en torno a la realización de las tareas implicadas en la enseñanza. Palos y Paniagua (2008) aluden al acompañamiento de los maestros en el diseño de sus planeaciones como un proceso que permite a los profesores diseñar situaciones didácticas, orientadas a la promoción de los procesos cognitivos que estimulen entre los niños las competencias esperadas.

Espinosa (2007) documenta que en el asesoramiento para la apropiación de una propuesta de alfabetización inicial, fue clave el trabajo conjunto de la asesora y los maestros asesorados en tareas centrales de la enseñanza, como la planeación de la enseñanza, la revisión compartida de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje, la búsqueda de soluciones a problemas enfrentados en la enseñanza y el desarrollo de la propuesta, así como la realización compartida de evaluaciones y clases. El autor indica que fue en el proceso de participación para la realización de estas tareas donde se propiciaba entre los maestros la producción de sentidos y saberes prácticos sobre los recursos y las proposiciones pedagógicas de la propuesta de alfabetización.

Socialización de experiencias

Producción y circulación de saber práctico. Otro de los aspectos que identifican los trabajos revisados en torno al asesoramiento y sus posibilidades de incidir en la práctica de los maestros, es la apertura de espacios para la socialización de

experiencias entre los participantes. Al respecto, Espinosa (2007) documenta que el intercambio de experiencias constituye una de las vías más importante, mediante las cuales los profesores producen y comparten con sus colegas el saber práctico que construyen al trabajar con nuevas propuestas pedagógicas. Los relatos de experiencias, dice el autor, son medios que los maestros utilizan para comunicar los saberes prácticos construidos, al enfrentar situaciones particulares de enseñanza o al utilizar determinados recursos en situaciones específicas.

En los procesos de asesoramiento para la apropiación de nuevas propuestas, los relatos de experiencia, según Espinosa (2007), aportan a los maestros ideas concretas de las formas y los sentidos con que ellos pueden emprender acciones para solucionar problemas similares, o de cómo pueden incorporar en sus prácticas los recursos previstos en las nuevas propuestas.

Las prácticas como espacios formativos

El trabajo cotidiano de enseñanza es explorado en algunos trabajos como espacio de formación, donde los maestros realizan aprendizajes que repercuten en las formas y los sentidos con que llevan a cabo su labor docente. En estos trabajos se distinguen dos miradas que conducen a interpretaciones diferenciadas. Por un lado, los estudios que, explorando las trayectorias formativas de los maestros en interacción con la 'cultura magisterial', destacan los factores que limitan la 'autoformación' y conllevan la reproducción de las prácticas de enseñanza existentes (Navia, 2007; Castañeda y Navia, 2009). Por otro lado, las investigaciones que consideran la enseñanza como un trabajo que, realizado en condiciones materiales, sociales e institucionales específicas, demanda la apropiación y producción de saberes particulares. En estos trabajos, la intencionalidad está puesta en mostrar la clase de saberes que se producen en situaciones particulares de enseñanza y las condiciones y modos en que éstos son producidos (Sandoval, 2009; Arteaga, 2009; Espinosa, 2007).

Castañeda y Navia (2009) examinan las trayectorias y las experiencias de inserción profesional de maestros de educación básica mediante los relatos y entrevistas narrativas, con el propósito de conocer cómo aprenden a ser profesores. Las autoras indican que los nuevos docentes aprenden a desarrollar su trabajo, apoyado en dos vías: imágenes previas de la enseñanza escolar que han construido en su paso como estudiantes y el mundo social profesional que van compartiendo

en el contexto escolar inmediato en el que se insertan a trabajar” (Castañeda y Navia, 2009: 1). Los maestros noveles consideran insuficiente su formación en la normal cuando se inician en el ejercicio de la docencia. Por ello, afirman las autoras, al confrontarse con la realidad se ven obligados a buscar estrategias y nuevos significados de lo que es ser maestro. Sin embargo, el contacto con las ‘prácticas institucionalizadas’ en la escuela, donde ‘aprenden las formas en que se trabaja, qué se puede y qué no se puede hacer’, conduce a los maestros a adoptar una posición ‘con pocos márgenes de autonomía para reflexionar o posicionarse de otro modo frente a esta realidad’. De este modo, sostienen las autoras, los maestros replican “una visión pedagógica altamente disciplinaria que formula como finalidad la formación de un sujeto obediente” (Castañeda y Navia, 2009: 8).

De acuerdo con Navia (2007), las posibilidades de autoformación de los maestros están limitadas tanto por su trayectoria formativa en las instituciones por las que han transitado, como por su cruce con la cultura magisterial. El “tránsito a lo largo de su vida escolar va marcando en los maestros disposiciones formativas que tienden mayormente a la heteroformación” (Navia, 2007: 3). Esta tendencia se refuerza al interactuar con “una cultura magisterial altamente disciplinaria, que tiende a marcar y limitar las prácticas formativas de los maestros”. La cultura magisterial acota las posibilidades de autoformación, ya que está “caracterizada por el control, la obediencia, el silenciamiento, el rechazo a la comunicación y la ausencia de espacios de libertad” (Navia, 2007: 4). Desde la perspectiva de Navia (2007), lo que aprenden los maestros a lo largo de su trayectoria formativa es un “conjunto de saberes y formas de control” que lo convierten en un sujeto disciplinado (por otros), que disciplina (a sus alumnos) y que se disciplina (a sí mismo).

Desde otra mirada, los trabajos de Sandoval (2009), Arteaga (2009) y Espinosa (2007) enfocan la práctica de enseñanza como un espacio formativo donde los maestros producen saberes docentes para enfrentar las demandas y situaciones específicas que enfrentan en las condiciones particulares en las que trabajan. Sandoval (2009) examina la influencia del contexto escolar y de las condiciones de trabajo en el proceso de formación de los maestros que se inician en la docencia en el nivel de secundaria. La autora identifica el contacto real con los alumnos, como una de las principales fuentes de aprendizaje que realizan los profesores noveles, sean de origen normalista o universitario. Como en los trabajos reseñados previamente, Sandoval (2009) indica que los profesores noveles “adquieren un conocimiento de las reglas del contexto escolar de la secundaria

en el que se encuentran inmersas concepciones sobre los alumnos, los valores que debe transmitir la escuela y el papel que le toca desempeñar al maestro” (Sandoval, 2009: 190). Sin embargo, descarta que éstas sean reproducidas tal cual en el aula. En el caso de los normalistas, aunque durante su año de pre-servicio en la escuela son presionados por tutores y profesores para alinear sus prácticas a los lineamientos disciplinarios de las escuelas, “el trato con los alumnos y el conocimiento que van adquiriendo de sus circunstancias contribuyen a matizar las medidas disciplinarias y de control que desde la escuela se exigen” (Sandoval, 2009: 190).

Al inicio de la docencia, plantea Sandoval (2009), que el “control del grupo” es uno de los principales aspectos de la enseñanza sobre el que los maestros construyen saberes. Ello implica aprender “las formas a través de las cuales se logra mantener la disciplina y la colaboración de los alumnos en las actividades de trabajo” (Sandoval, 2009: 189). Contrariamente a lo que comúnmente se tiende a concebir como “controlar el grupo”, Sandoval apunta que se trata del aprendizaje de estrategias para poder obtener resultados en su trabajo. En estas estrategias, “no está presente sólo una idea de autoritarismo, son más bien recursos para obtener resultados en su trabajo en los que incluye necesariamente el conocimiento de quiénes son sus alumnos, lo que pueden exigirle y cómo es posible que lo hagan. Diseñar actividades para ellos, poner normas susceptibles de ser cumplidas, aprender a transmitir el conocimiento” (Sandoval, 2009: 193), lo cual implica otro saber que es importante en el nivel de secundaria: el ‘dominio del conocimiento’.

Para Sandoval (2009) las estrategias y el dominio del conocimiento a transmitir son saberes que de manera importante se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto particular del trabajo docente en secundaria y a la motivación individual del docente.

La particularidad de los saberes docentes, por su vinculación al contexto particular del trabajo docente, también es abordada por Arteaga (2009) al examinar los saberes relativos a la enseñanza que las profesoras ponen en juego al atender grupos de niños multigrados en una escuela primaria bidocente. En su estudio, la autora señala que en la escuela multigrado los maestros producen saberes específicos para enfrentar la exigencia de atender simultáneamente a alumnos que cursan diferentes grados escolares. La producción de estos saberes, se enmarcan en un proceso reflexivo en el que los profesores toman en consideración diversos aspectos que enmarcan el trabajo docente en el multigrado.

Arteaga identifica dos clases de saberes producidos por los docentes multigrado. Por un lado están los saberes vinculados con las maneras de organizar el trabajo en el aula. Se trata de saberes producidos por las maestras acerca de cómo ajustar la enseñanza a los requerimientos particulares que perciben en los alumnos y a las distintas posibilidades de los niños con respecto a los contenidos propios de su grado y, también, acerca de cómo y cuándo instrumentar “formas de enseñanza” conjunta que sean pertinentes para todos los alumnos. Por otro lado, se encuentran los saberes relativos a cómo y cuándo promover un trabajo conjunto con todo el grupo, o cómo y cuándo promover un trabajo diferenciado por grado, subgrupo o por diferentes ritmos y niveles de avance de los alumnos en la realización de una tarea, según muestra Arteaga, involucra la reflexividad de las maestras. En la promoción de un tipo de trabajo u otro, los maestros, parten de considerar tanto los ordenamientos curriculares de cada grado, como las necesidades y características específicas de sus alumnos.

La segunda clase de saberes producidos por las docentes de multigrado devienen de su interacción con los contenidos curriculares del plan de estudios de primaria y se expresan, de acuerdo con Arteaga, en la organización y selección que las maestras hacen de los temas de cada grado y asignatura con que trabajan, así como en la consideración y articulación de la gran variedad de materiales educativos que emplean para prever su tarea docente y para facilitar el acercamiento de los alumnos a los contenidos escolares.

Espinosa (2007), por su parte, examina la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas como proceso donde los maestros producen nuevos sentidos y saberes sobre la enseñanza. El autor muestra tanto las estrategias de alfabetización inicial que las maestras del estudio produjeron al utilizar los recursos y las estrategias previstas en una propuesta novedosa de alfabetización, como la naturaleza situada y dialógica del proceso de producción.

Espinosa (2007) indica que las profesoras produjeron saberes sobre cómo trabajar la lectura y la producción de textos, al mismo tiempo que los niños avanzaron en su comprensión de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura. Asimismo, establecieron una estrategia de enseñanza sistemática con apoyo en la reflexión para que los niños lograran la comprensión del principio alfabético.

Las formas diferenciadas y específicas con que cada docente emprendió las estrategias señaladas, así como su movilidad a lo largo del tiempo en un mismo curso escolar, sostiene Espinosa (2007), evidencian no sólo las diferentes comprensiones de la propuesta como tal, sino fundamentalmente la producción

dialógica y situada de sentidos, usos y saberes. En la producción de las estrategias de alfabetización, las profesoras tuvieron en consideración múltiples situaciones y exigencias provenientes de los padres, de las evaluaciones institucionales, del tiempo disponible, de la propia propuesta, de los avances y dificultades de los niños y de la organización del *currículum* de la primaria. El autor destaca la articulación que las maestras realizaron de propuestas pedagógicas con supuestos divergentes, las cuales sustentaban en las valoraciones y apreciaciones de su incidencia en el aprendizaje y desempeño de los niños.

Balance

Durante la década examinada, en la producción acerca de las relaciones entre la formación y la práctica pueden identificarse avances y variaciones con respecto a lo producido en la década anterior. Desde lo cuantitativo es evidente un considerable crecimiento en el número de trabajos que abordan el tema, como puede verse en el cuadro 16.1.

CUADRO 16.1. **Producciones académicas sobre formación y prácticas en las dos últimas décadas**

Década	Tesis maestría	Tesis doctorado	Libros	Capítulos de libro	Ponencias	Artículo	Reporte	Total
1992-2001	3	0	3	3	12	3	2	26
2002-2011	6	5	2	2	20	17	2	54

De 26 trabajos contemplados en la década anterior, aumentó a 54 en el actual periodo. Es notorio el incremento de tesis de posgrado centradas en el tema: 6 de maestría y 5 de doctorado, contra 3 tesis de maestría del decenio anterior. En cuanto a artículos publicados: 17 contra 3. Y, ponencias: 20 contra 12.

Es posible que el interés por este campo haya ido en ascenso, lo cual puede inferirse por la concentración de los trabajos en temas centrales y polémicos, tanto en los debates de la academia como en las políticas educativas contemporáneas —las prácticas en los procesos formativos, el diagnóstico e impacto de

programas de formación en servicio—. Sin embargo, también es posible que el incremento en la cantidad de trabajos contemplados provenga más bien de las facilidades de circulación y acceso de los materiales, posibilitado por el desarrollo de las nuevas tecnologías. Mientras que en el periodo pasado se dependió más del contacto material con las instituciones y del acceso a documentos impresos, en este periodo la búsqueda fue mayoritariamente virtual.

En cuanto a los temas abordados destaca: *a*) la continuidad y vigencia en la agenda investigativa de temas como las prácticas en la educación normal; *b*) el notable incremento del interés por indagar sobre el impacto de programas de formación en las prácticas de enseñanza; *c*) la emergencia de estudios de diagnóstico para la identificación de necesidades de formación; *d*) el surgimiento de áreas distintas de la docencia en el estudio de la formación y la práctica (la formación tecnológica), y *e*) la marginalidad de estudios que abordan la práctica docente como espacio formativo.

En relación con el estudio de las prácticas en la escuela normal se evidencia un distanciamiento mayoritario de la orientación evaluativa y el estudio de los aspectos formales de las prácticas, que predominó durante la década pasada. Sin dejar de señalar problemas y tensiones en la concreción de proposiciones formativas sobre las prácticas previstas en el plan de estudios —relación entre profesor de la normal, los tutores y los estudiantes, así como en la orientación reflexiva sobre las prácticas realizadas en las escuelas de educación básica—, las contribuciones más importantes de los estudios realizados radican en la identificación de diferentes aprendizajes sobre la profesión que pueden lograr los estudiantes normalistas durante la realización de sus prácticas.

Aunque algunos estudios enfatizan un aprendizaje reproductivista de la cultura magisterial predominante —dada la clase de exigencias a las que son sometidos los estudiantes en sus prácticas, tanto por los profesores de la normal como por los tutores de las escuelas donde practican—, la mayoría de las investigaciones muestra la relevancia formativa que para los normalistas tiene el contacto con la realidad escolar, y con los distintos actores que intervienen en los procesos educativos, fundamentalmente con los niños.

Los estudios con mayores aportaciones en el sentido señalado, como el de Galván (2008), sugieren la conveniencia de asumir teóricamente a los estudiantes normalistas como sujetos que se relacionan activamente con la vida escolar y se la apropian de formas heterogéneas, así como la pertinencia de emplear enfoques metodológicos cualitativos que indaguen a profundidad en las perspec-

tivas, trayectorias, contextos y prácticas efectuadas por estudiantes específicos y no sólo en lo que ellos puedan decir u opinar.

Una perspectiva como la descrita podría arrojar importantes contribuciones al conocimiento de los aprendizajes que pueden lograr los normalistas, durante sus prácticas, en áreas curriculares específicas. Esta área, como se expuso, apenas se inicia y parece muy pertinente frente a la tendencia predominante a explorar de una manera general en las prácticas los aprendizajes sobre la docencia. Sin embargo, en los trabajos iniciales predomina una visión prescriptiva desde la cual se mira las distancias o cercanías con los modelos de enseñanza previstos en los planes de estudio de la normal y la educación básica, pero que arrojan poca o casi nada de luz sobre las maneras y los sentidos con que los estudiantes normalistas afrontan y definen sus acciones en áreas curriculares específicas.

En lo concerniente a los estudios de impacto de programas de formación de docentes en servicio, en las prácticas de enseñanza es evidente el creciente interés por esta temática con respecto a la década anterior. De 6 trabajos documentados se pasó a 25 en esta década. Asimismo, en esta década el tema concentró 50% de los trabajos reseñados en este campo; en la anterior, aproximadamente 23%.

Una de las aportaciones más importantes en este tema ha consistido en el esclarecimiento de la diversidad de factores que median entre los programas formativos y su incidencia en la práctica educativa de los profesores. Por una parte, se ha propiciado una mayor comprensión acerca de algunas de las formas en que los programas —sus contenidos, su orientación— y sus condiciones de operación, posibilitan o limitan en los docentes la apropiación de nuevas prácticas. Por otra parte, se avanzó en la comprensión de las formas y de los sentidos con los cuales intervienen algunos factores del contexto material, social e institucional del trabajo docente en las maneras con que los maestros introducen en sus aulas los enfoques y propuestas que se promueven en los programas formativos. En ese mismo sentido, algunos de los trabajos desarrollados aportaron al conocimiento las formas en que en esa apropiación intervienen las trayectorias y las tradiciones pedagógicas de los maestros.

Otra de las aportaciones relevantes es la relativa a la documentación de algunos rasgos o características de diferentes modalidades de formación que favorecen el aprendizaje de los maestros y que de manera significativa inciden en su trabajo en el aula. Aun así, el conocimiento logrado es todavía incipiente. Aunque en los trabajos se identifican aspectos compartidos por las distintas modalidades de formación —como el intercambio de ex-

perencias o el acompañamiento a los docentes—, los estudios referidos al impacto de programas de formación particulares en campos curriculares específicos como las matemáticas (Block, Dávila, García, Martínez Moscoso, L. Ramírez, M. Ramírez y Solares, 2005), o la alfabetización inicial (Espinoza, 2007), muestran que éstos cobran lógicas y sentidos particulares en su concreción. Desde esta perspectiva, en el entrecruce de modalidades de formación, campos curriculares específicos, heterogeneidad de condiciones materiales del trabajo y trayectorias de docentes, se configura un vasto campo abierto a nuevas exploraciones que ayuden a incrementar nuestra comprensión sobre las relaciones entre dispositivos institucionales de formación y sus incidencias en la práctica docente.

Sin embargo, parece necesario revisar y complejizar los acercamientos metodológicos, y una cierta visión sobre las relaciones entre los procesos formativos y las prácticas educativas que continúan predominando en el acercamiento a este tema. Los estudios de impacto, realizados a partir de las opiniones y valoraciones de los docentes y sus estudiantes, así como los emprendidos desde una postura verificionista —comparar lo previsto en los programas y lo que los profesores participantes dicen hacer o realizan en sus prácticas—, parecen limitados para dar cuenta de la diversidad de factores que median la relación formación-práctica, así como de las formas específicas en que se concretan las apropiaciones efectuadas por los docentes.

Los estudios de diagnóstico para identificar necesidades de formación, aparecen en esta década como tema emergente con una cierta fortaleza; casi 20% de los trabajos en este campo tocan este tema. En estos trabajos destaca la búsqueda de necesidades formativas de los docentes en ámbitos específicos como el de alguna institución o región en particular, o de desempeño en áreas particulares como el uso de las TIC o la enseñanza de algún contenido curricular. Ello limita el alcance de sus hallazgos —sobre todo en los diagnósticos en instituciones específicas—, pero precisamente por su carácter focalizado en contextos específicos, parecen pertinentes para orientar y definir programas formativos viables y pertinentes.

En el aspecto metodológico destaca la potencialidad de acercamientos cualitativos a los desempeños efectivos de los docentes y a las definiciones de ellos hacen respecto a las acciones que emprenden. Los trabajos realizados desde esta perspectiva, a diferencia de los centrados puramente en opiniones de estudiantes y profesores, logran aportaciones relevantes tanto al conocimiento de los maestros

y sus prácticas como en la identificación más minuciosa y precisa de la clase de problemas y necesidades que pudieran superarse mediante dispositivos concretos de formación. En este sentido, dado el reciente impulso a la continua formación docente en la educación básica y a la apertura a diversos actores para proponer programas de formación, parece pertinente alentar la realización de más estudios con esta perspectiva cualitativa. Ello contribuiría a incrementar el conocimiento sobre las prácticas docentes en áreas específicas, a la par que se aportarían sólidas bases para diseñar programas oportunos y relevantes para los mismos maestros.

En la producción académica en este campo, la perspectiva que asume la práctica docente como espacio formativo, continúa siendo poco explorada en comparación con la predominancia de investigaciones sobre la formación y sus relaciones con la práctica que tiene lugar en los dispositivos institucionales. Sólo 10% de los trabajos analizados se ubica en esta perspectiva.

La escasa atención al estudio de las lógicas, las formas y los contenidos de la formación que tiene lugar en la realización cotidiana de la práctica, contrasta fuertemente con los supuestos que tanto en las políticas como en los programas de formación suelen asumirse respecto a que los profesores son poseedores de saberes que producen en su trabajo cotidiano. Sin embargo, las aportaciones de los estudios realizados en esta década sugieren que todavía estamos lejos de comprender cabalmente tanto las condiciones como los procesos y los contenidos formativos sobre la docencia, implicados en su práctica cotidiana.

En esta década, los estudios sobre la práctica como espacio formativo se realizaron en diversos contextos y niveles educativos, y en relación con contenidos de enseñanza específicos. Ello contribuyó a consolidar hallazgos producidos en la década anterior respecto a la naturaleza y lógica de producción de los saberes docentes, al tiempo que expandió la comprensión hacia aspectos más específicos de esos saberes, su construcción y modos de circulación.

Así, los estudios contribuyeron a ampliar la comprensión acerca de la especificidad de saberes que son construidos por los docentes, dadas las demandas y exigencias que derivan de la práctica, según el nivel educativo, las condiciones de enseñanza como el trabajo multigrado, y la especificidad de los contenidos de la enseñanza como la alfabetización inicial. Asimismo, aportaron al conocimiento las formas en que inciden las condiciones materiales de trabajo y las experiencias de trabajo previas en la producción y los contenidos de los saberes que construyen los maestros. De igual forma, supusieron comprender las vías y circunstancias mediante las cuales los maestros producen y hacen circular entre los colegas saberes específicos. De manera particular, los estudios contribuyeron

a mostrar diversas formas y sentidos con que intervienen la reflexión y los alumnos en la producción de saberes docentes.

El conjunto de estos hallazgos advierte sobre la necesidad de emprender indagaciones más específicas en cuanto a la práctica y la producción de saberes en los más diversos contextos de enseñanza y en relación con áreas curriculares específicas. Como se ha sugerido en algunos de esos estudios, un mayor conocimiento en esta línea es una potente base no sólo para identificar carencias en la formación, sino también lógicas, formas y contenidos que alimenten propuestas institucionales de formación más funcionales, más pertinentes y más viables.

Bibliografía

- Añorve Rebollar, Gabriela (2006). “Cero en comprensión lectora... ¿y cuánto en formación docente?”, en *Entre Maestros*, núm. 19, México: UPN, pp. 16-25.
- Arteaga Martínez, Paola (2009). “Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado”, Maestría, DIE Cinvestav, México.
- Bazán Ramírez, Ana; Doris Castellanos Simons; Gabriel Galván Zariñana y Laura Cruz Abarca (2010). “Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua” (en línea). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, vol. 8, núm. 4, pp. 83-100. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art5.pdf [consulta: 10 de septiembre de 2011].
- Block, David; Antonio Moscoso; Margarita Ramírez y Diana Solares (2007). “La apropiación de innovaciones en la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 033, México: COMIE, pp. 731-762.
- Block, David; Martha Dávila; Silvia García; Patricia Martínez; José A. Moscoso; Ligia Ramírez; Margarita Ramírez y Diana Solares (2005). *Papel del taller “La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria”, en los procesos de apropiación de la propuesta curricular de 1993. Síntesis y conclusiones*, Reporte de investigación, México: DIE Cinvestav.
- Borja Lira, Blanca Esthela; José Ángel Vera Noriega y David García (2003-2009). “Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora”, en *Región y Sociedad*, vol. XXI, núm. 45, México: El Colegio de Sonora, pp. 165-189.
- Carranza Peña, María Guadalupe; Armando Ruiz Badillo y Jessica Cervantes Ramírez (2009). “Dos miradas sobre la misma práctica (las concepciones de profesores y

- estudiantes en la UPN”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Carvajal, Alicia; Ninfa Maricela Villegas (2009). “La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples”, en Etelvina Sandoval Flores, Rebeca Blum-Martínez e Ian Harold Andrews (eds.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*, México: UPN, pp. 183-208.
- Casas Santín, María Virginia (2009). “¿Académicos: mayor escolaridad = mayor profesionalización docente?”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Castañeda Salgado, Adelina; Cecilia Navia Antezana (2009). “Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2002). “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 97-98, México: UNAM, pp. 6-25.
- Encinas Muñoz, Abel (2005). “Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)”, Maestría en Ciencias de la Educación, DIE Cinvestav, México.
- Encinas Muñoz, Abel (2009). “Formación docente en la escuela: Procesos de micro-políticas en los colectivos de profesores”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Encinas Muñoz, Abel (2011a). “El colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Encinas Muñoz, Abel (2011b). “Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente”, Tesis de doctorado, DIE Cinvestav, México.
- Espinosa Tavera, Epifanio (2007). “Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria”, Tesis de doctorado, DIE Cinvestav, México.
- Espinosa Tavera, Epifanio (2009). “Asesoramiento y modalidades de mediación en la implementación de una nueva propuesta”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Espinosa Tavera, Epifanio; Ruth Mercado Maldonado (2009). “La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial”, en *Educação e Pesquisa*, vol. 35m núm. 2, Sao Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pp. 331-350.

- Estrada Rodríguez, Pedro Antonio (2009). “Formación inicial en la Normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio”, Tesis de doctorado, México, DIE Cinvestav, México.
- Farías, Gabriela M. y María Soledad Ramírez (2010). “Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 44, vol. 15 (2010), México: COMIE, pp. 141-162.
- Furlán, Alfredo (2005). “Entre las ‘buenas intenciones’ y los ‘acuerdos funcionales’. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 027, México: COMIE, pp. 1083-1108.
- Gallegos C., Leticia; Fernando Flores C. y Silvia Valdez A. (2004). “Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los Cursos Nacionales de Actualización”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 103, México: UNAM, pp. 7-37.
- Galván Mora, Lucila (2009). “Aprendices de maestro en el terreno de trabajo”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Galván Mora, Lucila Rita (2008). “Enigmas y dilemas de la práctica docente: la apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar”, Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, España.
- Hilario Coronel, Nancy Areli (2011). “Procesos formativos en las prácticas presevicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria”, Maestría en Ciencias con especialización en Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, México.
- Jiménez, Lozano M. y F. Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Barcelona/México: Pomares.
- Lira López, Liliana (2007). “El impacto de la formación profesionalizante en una maestría en educación. Un estudio cotidiano de egresados” (en línea), Secretaría de Educación Jalisco. Disponible en: portalsej.jalisco.gob.mx [consulta: 12 de mayo de 2011].
- Loredo Enríquez, Javier; Benilde García Cabrero y Francisco Alvarado García (2010). “Identificación de necesidades de formación docente en el uso pedagógico de Enciclomedia” (en línea). *Sinéctica*, 34, Iteso, México. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=34&art=34_11 [consulta: 12 de mayo de 2011].
- Macías Duarte, Claudia Patricia y Jesús Enrique Mungarro Matus (2009). “Expectativas de profesionalización y desempeño de los docentes del Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Martínez Vences, Carpóforo Emilio (2009). "El programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). El caso de la región sur del Estado de México", Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Mercado Cruz, Eduardo (2003). "De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal", en *Tiempo de Educar*, vol. 4, núm. 007, México: UAEM, ITT e ICEEM, pp. 121-151.
- Miramontes Bush, Ana Isabel (2003). "Conociendo al bachillerato: un estudio cualitativo sobre práctica docente y fracaso escolar", Maestría, UABC, Tijuana, Baja California.
- Mungarro Matus, Jesús Enrique (2009). "La profesionalización de los docentes de las escuelas normales de Sonora", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Navia Antezana, Cecilia (2007). "Autoformación y cultura del miedo en la formación docente, en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Palos Toscano, Úrsula; Maribel Paniagua Villarruel (2008). "Hacia un modelo de acompañamiento a la mejora" en *Educar*, núm. 45, México: Secretaría de Educación Jalisco, pp. 27-36.
- Paz Ruiz, Vicente; María Magdalena Méndez Brito (2007). *El acompañamiento docente, una alternativa a la enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria*, México: UPN.
- Pérez Mendoza, Bárbara Edith; Víctor Gómez Gerardo (2007). "Las apropiaciones de los profesores sobre la situación-problema en la escuela secundaria", en *Memoria electrónica del IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Pérez Rivera, Graciela; Laura Rodríguez Rodríguez (2009). Formación de profesores universitarios. Aspectos a tomar en cuenta, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Peza, Gloria (2009). "La educación ambiental en la formación inicial docente en la licenciatura en educación primaria", en A. Meixueiro, R. T. Ramírez, y J. J. Ruiz (coords.), *Educación ambiental en la formación docente en México: resistencia y esperanza*, México: UPN, pp. 139-146.
- Ramírez Rivera, Carlos Arturo (2009). "Necesidad de profesionalización docente a partir de la opinión de alumnos de nivel medio superior", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rayas Prince, Jessica Gloria; Jaime Calderón López Velarde (2009). "La formación permanente en los colectivos de profesores", en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2007). “Los conocimientos previos y los desempeños de las prácticas de enseñanza de estudiantes de la normal La Salle: Un referente previo para una propuesta de análisis”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Reyes, María E.; María Bertha Fortoul (2009). “Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Sandoval Flores, Etelvina (2009). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, España: Universidad de Granada, pp. 183-194.
- Santibáñez, Lucrecia (2007). “Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 032, México: COMIE, pp. 305-335.
- Silva Laya, Marisol (2008). “¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 038, México: COMIE, pp. 773-800.
- Sosa, Shaman Carlos; Lázaro Uc Mas (2009). “Impacto de los estudios de maestría en educación en la trayectoria laboral y en la práctica educativa de los docentes de educación primaria en el Estado de Guanajuato”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Soto Trillo, Sergio Javier (2005). “La importancia de las prácticas profesionales en la formación técnica de los egresados de los CETIS y CBETIS del área metropolitana de Guadalajara”, Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.
- Torres, Rosa M.; José Antonio Serrano Castañeda (2007). “Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 033, vol. 12, México: COMIE, pp. 513-537.
- Ulloa Lugo, Norma Yolanda; Miguel Ángel Martínez Rodríguez (2007). “La investigación-acción como estrategia de formación de profesores. Una experiencia”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Valdés Perezgazga, Uriel (2009). “Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Vázquez Molina, Juan (2009). La práctica docente del normalista en la enseñanza de la historia, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.

- Vergara Fregoso, Martha (2005). "Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria" (en línea). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, pp. 685-697, España. Disponible en: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art5.pdf [consulta: 8 de julio de 2010].
- Villalpando Aguilar, Mayela Eugenia; Ramón Escobar Tabera-Carillo; María Guadalupe León Castañeda; Rosalinda Rascón Valles; Carlos Suazo Soberanis y Pedro Elizarrarás Quiroz (2006). "El impacto del Curso Estatal de Actualización en Matemáticas (2003-2004) en el desarrollo profesional del docente de educación primaria en el estado de Jalisco" (en línea), México. Disponible en: basica.sep.gob.mx/dgdgie/programas/centrodoc/publicaciones.asp?cpo=rese03 [consulta: 3 de abril de 2011].
- Villegas Villarreal, Ninfa Maricela (2006). "Los aprendizajes de la profesión. Los futuros profesores de educación primaria en las prácticas pedagógicas", Maestría, UPN, México.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Chartier, Roger (1999). *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chaiklin, Seth; Jean Lave (Coords.) (2003). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona: Paidós.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Salomón, Gavriel (Comp.) (2003). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lave, Jean; Etienne Wenger (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México: UNAM-I.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 17

FORMACIÓN Y NARRATIVA

María Bertha Fortoul Ollivier*

Introducción

Este campo del estado del conocimiento de la investigación educativa realizada en México en el periodo 2002-2012, se centra en la relación entre los procesos formativos y las narrativas. Este término es polisémico y se refiere a tres conceptos distintos (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2011) en cuanto a:

- Fenómeno que se investiga: en estos casos la narrativa es considerada un producto, un resultado expresado por vía oral o escrita por parte de un sujeto.
- Método de investigación de corte cualitativo que permite la comprensión de fenómenos sociales.
- Su uso con diferentes fines, entre los cuales se encuentran la docencia, la formación de adultos o de investigadores, la militancia política.

* Universidad La Salle, México.

Agradezco la comprometida colaboración de la maestra Violeta M. Alina Cortés Galván, quien apoyó en la búsqueda, localización, digitalización y selección de los materiales reportados en este documento, así como su posterior organización en diversas bases de datos. También participó en la elaboración de fichas para el registro de los textos en el “Sistema Web de Gestión de Información” del COMIE y de resúmenes para este trabajo.

Es así como la narrativa supone tanto la estructura como el método de recapitulación y análisis de experiencias vividas o de historias. De ahí, su surgimiento desde hace más de tres décadas en otras latitudes, al imbricarse la formación de adultos y la investigación. En este escrito nos centraremos en las tres formas de conceptualización.

La narrativa en cuanto a objeto de estudio que permite acceder al desarrollo de los sujetos en determinado tiempo de su vida, en cuanto metodología de investigación, ha tomado fuerza en los últimos cuarenta años, dado su potencial para la comprensión de los fenómenos educativos, concretamente los procesos formativos de los adultos. Su surgimiento estuvo unido a reflexiones sobre la autoformación y la autodidáctica, a los planteamientos internacionales de la educación permanente con la amenaza que pesaba, y todavía pesa sobre ella, de la escolarización como su única posibilidad pedagógica y operativa, lo cual lleva a una considerable reducción del concepto de formación y a una perspectiva poco emancipatoria del sujeto (Pineau, 2006).

Permite centrar el análisis de lo educativo en el debate entre lo individual, lo colectivo y lo institucional, lo micro y lo macro, sin privilegiar las estructuras como determinantes del actuar humano, ni a un sujeto 'libre' y dueño de su destino (Remedi, 2005). En cuanto a lo vivido por el sujeto "es justo a la comprensión profunda, y no sólo a la descripción de los contornos externos, para lo que sirven las 'historias de vida'" (Ferrarotti, 2007: 17). Pineau (2007), en su descripción histórica sobre el movimiento biográfico, señala que en el momento actual "se inscribe en el paso del paradigma de la ciencia aplicada al del práctico reflexivo, introduciendo así de manera masiva una conjugación de largas temporalidades personales, sociales, intergeneracionales e incluso cósmicas" (Pineau, 2007: 13).

El Estado del Conocimiento de esta metodología y objeto de estudio está organizado en varios rubros: se describe qué es la narrativa, su relevancia en el mundo de hoy y su lugar en los procesos formativos de los sujetos; se expone qué es la investigación biográfica-narrativa; se describe investigaciones de corte educativo llevadas a cabo en nuestro país con esta metodología, cuyo objeto de estudio son los procesos formativos en el periodo 2002-2012; y, se concluye con el balance y perspectivas de toda la investigación consignada, retomando tanto los hallazgos referidos a la problemática estudiada, a los referentes teóricos abordados, a los espacios de difusión, así como se hace una

valoración de toda la producción sistematizada, destacando los aspectos consolidados y los cuestionamientos para su desarrollo prospectivo.

Dentro de los campos que conforman el área de procesos formativos, éstos es de reciente creación. Su incorporación responde, por una parte, a la presencia de estudios realizados con esta metodología que muestra procesos en la educación de jóvenes y adultos, centralmente en circuitos no formales e informales en los que los aprendizajes provenientes del 'quehacer laboral cotidiano' y de las 'situaciones vividas' son medulares y, por otra parte, a una vinculación muy estrecha conceptualmente entre los procesos de autoformación, de formación a lo largo de la vida, de la educación informal y de las narrativas.

La narrativa en el mundo de hoy

La narrativa está presente en el mundo de hoy por diversas razones. Uno de los rasgos centrales de la posmodernidad es la crisis sobre los modos paradigmáticos del conocer, modos que incluyen el rol del investigador, lugar de la subjetividad, criterios de validación científica, lugar de lo afectivo. La concepción heredada, término acuñado por Putman para referir a cierta forma de concebir y construir el conocimiento científico, presente durante muchos años, frecuentemente denominada positivismo, fue muy cuestionada por diversas disciplinas filosóficas y científicas que refutaron sus planteamientos de base, sin que haya surgido una propuesta alternativa que tenga una amplia aceptación (Moreno, 1993). Las narrativas abonan a este debate epistemológico y al evidenciar la fisura entre las experiencias vividas por las personas en un espacio y tiempo determinados, y su forma de representarse en el discurso de la investigación. En ellas emerge la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, las cuales requieren un lugar esencial en dicho discurso y que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en ciencias sociales (cfr. Chamberlayne y otros, en Bolívar, 2002).

Aunado con esta emergencia, en las tres últimas décadas el modelo operante en nuestras sociedades le ha dado una gran importancia a los procesos de individualización y subjetivación. Los órganos políticos, sociales y económicos, y las instituciones creadas y consolidadas en los últimos siglos, pierden su centralidad en cuanto a su función rectora en los modos de producción, intercambio de bienes económicos y culturales. Los individuos son inducidos

a encontrar en ellos mismos los medios y las motivaciones de su conducta. El sujeto se convierte en actor social, que se torna sujeto de su acción (Delory-Momberger, 2009).

En la dinámica social actual, los individuos desempeñan múltiples funciones y llenan los espacios 'libres' existentes dado el reconocimiento interno y externo a los medios propios de decisión y de acción. Se presenta una desinstitucionalización que lleva a una separación entre el actor y el sistema, lo cual significa que los individuos construyen los significados de su actividad social y de su interioridad. Las trayectorias de vida de 'antano' se han desestandarizado, tanto en lo laboral como en lo familiar y en lo referente a las etapas de la vida, y han dado lugar a la presencia en la vida de una sola persona de varias transiciones biográficas: la juventud no es la antesala a la edad adulta (Baudoiu, 2010). La actividad social se ve regida por relaciones temporales y reversibles de inclusión en subsistemas a los que el individuo tiene acceso y en muchas ocasiones un re acceso, después de una salida más o menos prolongada. Siguiendo a Lahire, diremos que "el hombre no es más el representante de un grupo y de la lógica social inherente a ese grupo, sino el producto complejo de experiencias socializadoras múltiples. El recorrido biográfico se define, entonces, como el movimiento según el cual un individuo encadena y vincula perfiles de inserción múltiples a través del espacio social: es trabajador, consumidor, casado, contribuyente, ciudadano [...] e incorpora modelos de acción diferentes y eventualmente contradictorios" (citado en Delory-Momberger, 2009: 81).

Esta dimensión de la subjetividad no presupone el retorno de un sujeto atemporal y esencialista, libre y dueño de sus actos y pensamientos, sino un sujeto que la construye socialmente a partir de la experimentación de y en distintos dispositivos de acción. La persona es vista como un ser que trasciende su devenir, no en cuanto que esté determinada por la trama histórica, o por la libertad de sus acciones, sino en que lo atraviesa y lo vive profundamente en sus actos cotidianos, en integración-diálogo con los otros, aceptándose como un ser frágil y, por ende, perfectible e inacabado (Rouvillois, 2009). Esta vulnerabilidad desaparece sólo con la muerte y está presente en todos sus actos, lo cual le permite tejer lazos afectivo-sociales con los otros y puentes hacia el futuro como posibilidad de seguir siendo y crearse un destino singular, mas no individual o colectivo, diferente de él de los demás (Rouvillois, 2009; Delory-Momberger, 2009). Por tanto, requiere contar con una historia que lo distinga de los demás y lo identifique consigo mismo. El individuo se define menos por su interiori-

dad que por su forma de construir su historia, construyendo su mundo. “En este sentido, aparece un individuo autónomo que parece estar desarrollando su propia ley y su propia capacidad de recrearse, autoinventarse para estar a tono con los tiempos y tener éxito en esta sociedad” (Dussel, 2006: 35). Retomando a Touraine, Castañeda afirma que “la capacidad de reflexionar sobre sí mismo es reconocerse en la vida que uno lleva y que nos es impuesta por el nacimiento, la televisión, los poderes; es poder reencontrarse en vida, es ‘hacer que mi vida sea mi vida’” (citado en Castañeda, 2009: 214).

Unido a nuestra condición de sujetos posmodernos, estamos en una crisis en la que se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una ‘fisura’ entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación. Emerge la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en las ciencias sociales (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2011). Ferrarotti (2007) nos dice que permite tener un contacto directo con lo vivido por las personas y, por ende, con la ‘materia prima’, base para la investigación social, lo cual posibilita comprensiones que van más allá de los ‘contornos externos’ de lo cultural.

Los fenómenos sociales, concretamente los educativos, se entenderán como ‘textos’ cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos les dan, constituidos de esperanzas y aspiraciones, de experiencias felices o infelices, de proyectos realizados o no. De aquí que, siguiendo a Bruner (1988), la narrativa sea una forma de construir la realidad, una configuración social de ella, al mediar la propia experiencia. Es así como la trayectoria designa, más la forma en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos de su biografía profesional, que juzgan significativos, la sucesión de puestos de trabajo ocupados, de roles asumidos en distintos grupos o instituciones y tareas realizadas en ellos, pueden ser descritos objetivamente (Delory-Momberger, 2009; Bolívar, 2002).

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; son las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Sus elementos constitutivos son: la trama argumental, la secuencia temporal, los personajes y la situación.

La narrativa no es un listado de experiencias tal cual fueron vividas por el sujeto, ya que no se puede tener acceso directamente a lo vivido. Es en una particular reconstrucción de la experiencia, que mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Este mismo planteamiento es expresado por Dominicé cuando dice “El relato da libre curso a una reflexión fundada en experiencias suficientemente significativas para que su recuerdo se imponga a la memoria del que habla o escribe. Restituye momentos que dejaron huella” (citado en Merhan y Baudouin, 2007: 27. Traducido por la autora). Los relatos componen una totalidad significante donde los eventos de la vida encuentran su lugar, según su contribución al todo.

“La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la ‘historia de vida’, es decir, un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo” (Delory-Momberger, 2009: 59). Si bien la autora se refiere directamente a la autobiografía, consideramos que todo relato, ya sea propio o de alguien más, hace de la vida vivida —que es fragmentada, dispar—, un curso de vida en el cual hay un todo unitario y tiene sentido. El elemento articulador es el tiempo: cada momento está vinculado a un pasado y a un futuro, con los cuales se le atribuye cierto sentido, dado el momento en que está siendo contado el relato. No debemos olvidar que la biografía, que el sujeto construye, se ve sometida a una perpetua reconfiguración, debido a las nuevas experiencias que van integrándose y que van dejando su huella, dado que otras ya vividas desde hace muchos años pueden adquirir un sentido diferente. En el caso de los profesores, los relatos de vida enriquecen la identidad narrativa, porque propician la reflexión acerca de los saberes y haceres relacionados con su práctica docente; asimismo, les posibilita mirarse y como profesional y como persona replantear sus deseos, acciones, aspiraciones.

En las historias contadas, las narraciones no solamente dan cuenta de la(s) trayectoria(s) de personas o de grupos dentro de un determinado contexto social, espacial y temporal, sino que también permiten acceder a situaciones particulares de dicho contexto, en relación con otros más amplios, en cuanto a tradiciones, creencias, roles, saberes, formas legítimas de conducta, miedos, dilemas enfrentados, tensiones, etc. Explicitan los vínculos entre lo personal y grupal, entre lo personal y lo social, desde su complejidad para los sujetos individuales y colectivos. Señalan el entrecruzamiento dialéctico o mutuamente recíproco entre individuo, cultura y momento o fase histórica. “Lo que significa,

el aprehender *el nexo entre texto, contexto e intertexto*¹ [*sic*, se presenta ante el investigador] como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes—, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las ‘buenas ocasiones’, los atisbos intersticiales” (Ferrarotti, 2007: 27-28).

De aquí que, los relatos sobre la experiencia docente sean al mismo tiempo personales —en el sentido de reflejar la trayectoria de vida del sujeto— y sociales, por mostrar el medio, el contexto en el que su quehacer se desenvuelve. Reconocen la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, lo cual siempre incluye aspectos varios. Permiten acceder al conocimiento situado de los docentes, a sus saberes, y entrar en ellos es tomar parte de una historia, con sus dimensiones técnicas, morales, emocionales, sociopolíticas y estéticas. Por ello, el conocimiento de los docentes puede ser abordado en términos de narraciones de historias de vida, como elaboraciones de episodios de vida (Delory-Momberger, 2009; Connelly y Clandinin, 1995). “Desde esta perspectiva, los docentes viven en términos de historias. Ellos viven historias, cuentan historias de su vida, cuentan las mismas historias con posibilidades distintas y reviven las historias cambiadas. En este narrativo punto de vista, sobre el conocimiento de los docentes, queremos significar que ellos hacen mucho más que contar relatos de niños y eventos específicos. Queremos significar que el modo de ser en aula es historizado: los profesores son personajes de sus propias historias de enseñanza, de las cuales son también autores” (Connelly y Clandinin, 1995: 12).

La investigación biográfica narrativa

Como campo en este estado del conocimiento partimos de una definición amplia de la investigación biográfica narrativa² al considerarla una metodología de corte hermenéutico que engloba distintos modos de obtener y analizar relatos que contienen una reflexión (oral o escrita), tendiente a comprender cómo los actores sociales producen, representan y contextualizan sus experiencias y

¹ En cursivas en el texto.

² Dada la diversidad de nombres presentes en la literatura, con los cuales se designa estos tipos de investigación, en este estado del conocimiento se optó por tomar el que más abarca: investigación biográfica-narrativa.

conocimientos personales. Su objetivo es comprender esta dialéctica de la relación entre las condiciones concretas de existencia y lo vivido (Castañeda, 2009).

Como modo de conocimiento, el relato permite captar la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos, como las motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos, los cuales no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Al respecto, Bruner (1988) dice que el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas.

Delory-Momberger (2009), siguiendo a Huberman, señala que la importancia de los relatos en la investigación “radica, en que son una vía propicia para que las personas organicen su experiencia y la transmitan a otros, tal como ellas perciben las posiciones sucesivamente ocupadas en un grupo, en un tiempo y en un espacio, en su trayectoria” (Delory-Momberger 2009:92). Le permite a sujetos, desde funciones distintas (investigadores, los propios actores, participantes de procesos de formación), acceder a cómo los actores sociales organizan sus experiencias, las unen temporal y espacialmente, crean la trama hilando distintas acciones en claves de causa-efecto, de significados atribuidos, de sujetos y factores participantes, recrean los contextos sociales, geográficos e históricos, en los que las acciones se llevaron a cabo. Es por ello que posibilitan análisis interpretativos, en cuanto a significados personales y sociales (Coffey y Atkinson, 2003).

De acuerdo con Denzin (cfr. Denzin, en Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2011), el método biográfico es el estudio, uso y recolección de documentos personales, que describen puntos de cambio en las vidas individuales, plasmados en forma de relato. Dichos documentos incluyen autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias de vida, relatos de vida e historias orales. Los textos narrados no son lineales y estructuralmente pueden estar articulados en torno a dos posibilidades: evolución de sucesos en un tiempo no necesariamente cronológico y relatos que dan cuenta de sucesos particulares muy enclavados en su entorno.

Esta metodología de investigación reconoce al adulto/joven como sujeto y compañero académico de la investigación, al aportar su propio relato que muestran las etapas que han ido constituyéndolo, las pruebas que ha afrontado, las decisiones y los caminos tomados a partir de determinadas necesidades personales o presiones sociales, los vínculos e interacciones establecidas con personas de diversas edades y con roles distintos, los contextos en los que se ha movido, los caminos de búsqueda emprendidos. Es reconocerlos como “actores dotados

de recursos de reflexividad, que participan activamente en la construcción de sus itinerarios educativos y laborales a través de estrategias” (Guerra, 2009: 13). Por su parte, el investigador aporta su *expertise* en cuanto a la formalización de la información en distintos momentos, hasta llegar a ser un ‘producto académico’. Entre ambos se construye una interacción, una relación significativa que involucra a todos los sujetos participantes en la empresa común: la comprensión del entorno (Baudouin, 2010; Ferrarotti, 2007).

Pineau (2007, 2008/2009) señala que respecto a la investigación centrada en la vida hay diferentes enfoques, los cuales a menudo se utilizan como sinónimos, pero que no lo son, y cuyos términos están en procesos de delimitación y que exponen los intentos de expresión de la temporalidad. También aluden al lugar de los informantes y de los investigadores en todo el proceso. Éstos son:

Biografía. Entendida como la escritura de la vida de otro. Sus alcances se amplían a partir del año 2000, con una prolongación del término alemán, biografía (*forschung*), tendiendo hacia la construcción de un espacio de investigación transdisciplinar en las ciencias humanas sociales. Delory-Momberger es una de sus líderes y distintos autores hablan de biografía educativa, biografía profesional, biografía lingüística.

Autobiografía. Escritura de la propia vida. En cuanto tal, constituye un enfoque en el cual el límite entre el actor y el autor se superponen sin la presencia de un mediador explícito. “Representa un medio personal principal, y quizás inevitable, del ejercicio en bucle extraño del repliegue reflexivo y del despliegue narrativo” (Pineau, 2007: 10).

Relato de vida. “Descripción de forma narrativa de un fragmento de la experiencia vivida (Bertaux citado en Pineau, 2007: 10). Esta expresión de lo vivido en forma narrativa, oral o escrita, presencial o virtual, tiene en su base la revolución multimediática.

Historias de vida. Su objetivo es la construcción de un sentido temporal, que no privilegia el medio social o el material en el que se elabora. Busca entrelazar los tres enfoques anteriores.

En este tipo de investigación biográfico-narrativa, la validez y la confiabilidad le vienen dadas por la propia credibilidad y coherencia interna de las narraciones, por el grado de saturación entre los distintos datos recolectados y entre ellos, y los contextos socioculturales en los cuales la narración se desenvuelve, por la consistencia de las categorías de análisis e interpretación, por la credibilidad y accesibilidad de las adquisiciones para los informantes. De aquí

que, el empleo de la triangulación sistemática entre fuentes de datos, entre investigadores, entre perspectivas teóricas y metodológicas en la recolección e interpretación de datos, sea necesaria de manera especial para incrementar el rigor en la interpretación (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2011; Bolívar, 2001).

Por todo lo anterior es posible sostener que la investigación biográfica narrativa es un método de investigación que permite comprender dinámicas de la formación, en especial de jóvenes y de adultos, a través de los indicios que proporciona esa forma reflexiva que consiste en narrar, argumentar, discutir y formular definiciones de sí mismo y del sentido de la actividad que realizan los distintos actores, dentro de un amplio contexto social en el que viven e interactúan con los demás. Popkewitz (1990) sostiene que las historias de vida son una herramienta histórico-cultural válida para acceder y comprender los procesos de profesionalización docente, pues expresa antecedentes sobre sucesos relevantes del ser personal y del quehacer pedagógico de los profesores.

Permite acceder a objetos de estudio relacionados con los procesos de autoformación y de formación en las instituciones educativas escolarizadas, los aprendizajes experienciales, la educación informal, el significado de ser joven o adulto en el mundo de hoy y sus tensiones, los saberes 'cotidianos' o del sentido común en el mundo laboral (Delory-Momberger, 2009, Merhan y Baudouin, 2007 y *cfr.* Dominicé en Merhan y Baudouin, 2007, Pineau 2008/2009) y las transiciones entre los mundos escolares —especialmente los niveles medio superior y superior— productivos y sociales en sentido amplio (Guerra, 2009).

La investigación narrativa biográfica incluye en su seno diversos procedimientos para la recolección-organización de la información, como escritura o historia oral de autobiografías o de relatos de vida y de incidentes críticos, biogramas, entrevistas a profundidad, cuestionarios, trayectorias de vida, entendidas como líneas de relatos de vida o de incidentes críticos. Se pueden apoyar en materiales personales (escritos legales, cartas, fotografías, videos, objetos considerados como recuerdos), materiales académicos (portafolios, tareas, exámenes) u otras fuentes orales. Se diferencia entre: relatos de vida, narraciones autobiográficas de los protagonistas e historias de vida, elaboradas por los investigadores, sobre los relatos autobiográficos con el apoyo de distintas fuentes documentales (Bolívar y Domingo, 2006).

La temporalidad de las biografías puede referirse a toda la vida del sujeto o de los grupos y se estará hablando de relatos e historias de vida o sobre una

determinada: la profesional, la escolar, los primeros años, la juventud, años directamente relacionados con determinado periodo histórico, entre otros.

Análisis de investigaciones educativas realizadas en nuestro país durante la década 2002-2012

Retomando los tres distintos conceptos de la narración, según Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo (2001), los escritos referentes al campo de la formación y la investigación de corte biográfico narrativa serán analizados desde tres ángulos y, por consiguiente, se crearon tres grandes bloques:

- a) Estudios que retoman la acepción de la narrativa como metodología de investigación. Este bloque se dividió en dos: estudios cuya metodología central son de corte biográfico-narrativo y otros que son de corte etnográfico, los cuales en un momento incluyen las narrativas dentro la sistematización de la información.
- b) Estudios que retoman la acepción de la narrativa como objeto de estudio, incluyéndose, por ende, investigaciones que buscan mostrar la temporalidad en los procesos formativos.
- c) Estudios que exponen procesos de intervención educativa, donde la narrativa es una de las metodologías centrales. Se refieren a la formación de adultos y para la docencia.

Estos ejes no son mutuamente excluyentes, por lo que en una misma investigación puede estar refiriéndose a dos grupos.

Investigaciones cuya metodología es biográfica-narrativa

La metodología biográfica-narrativa es retomada por muchos investigadores a fin de mostrar múltiples procesos de formación. En todos los casos se alude a estudios de corte cualitativo que tienden a la comprensión e interpretación de los sentidos, significados y resultados de los procesos formativos en los cuales han participado distintos sujetos. Permiten indagar acerca de las experiencias de vida del o de las personas sujetos de estudio, tanto en una etapa particular de la

que se pretende dar cuenta, como a lo largo de toda su vida. Los textos encontrados, en el periodo analizado, pueden dividirse en dos:

- 1) Investigaciones cuya metodología central es de corte narrativo-biográfico.
- 2) Investigaciones cuyo planteamiento es de corte etnográfico y que realizan narrativas (descripciones densas) como una etapa metodológica, que posibilita a los investigadores ir haciendo cortes parciales interpretativos, en los diferentes niveles de reconstrucción epistemológica.

1) Investigaciones cuya metodología central es de corte narrativo-biográfico. En este bloque, las investigaciones tienen como objeto de estudio procesos de formación en jóvenes y en adultos con diferentes finalidades y su metodología principal de estudio es narrativa- bibliográfica. Entre las investigaciones nacionales de corte educativo de la década 2002-2012 se encuentran: Cacho (2004), Cacho (2005), Flores (2005), Galicia (2005), López (2005), Medina (2005), Morales (2005), Ramírez (2005), Treviño (2005), Villanueva (2005), Huerta (2006), Juárez (2006), Castañeda y Navia (2009), Castañeda (2009), Guerra (2009), Mendoza y García (2009), Rodríguez (2009), Ruiz (2009), Ávalos (2010), Maya (2010), Aquino y García (2011), Cruz (2011), Navia y Castañeda (2011).

Dentro de estas investigaciones destacan las de Medina (2005), Castañeda (2009) y Guerra (2009), dado que describen ampliamente el sustento metodológico empleado directamente en ellas: en el caso de las dos últimas autoras, e indirectamente, por el caso de la primera, al ser la coordinadora de un proyecto de investigación sustentado en narrativas. Los tres casos cuentan con un capítulo que conceptualmente aborda este tipo de investigación educativa, desde los planteamientos de Ricoeur, Bartolomé, Remedi, Demaziere y Dubar, Bertaux, Schütze y Ferraroti, enfatizando al sujeto y el sentido que lo social cobra en ellas. Además, presentan de manera detallada el procedimiento metodológico seguido para la recolección y el análisis de la información.

2) Investigaciones cuya metodología central es de corte etnográfico. En este bloque, las investigaciones plantean narrativas como uno de los niveles discursivos en el análisis del objeto de estudio. Al respecto, tenemos los estudios siguientes: Rosas (2003), Jiménez y Perales (2007) Velásquez (2007), Galván (2008 y 2009) y Añorve (2009). Las investigaciones de Rosas (2003), Jiménez y Perales (2007) y Galván (2008) describen ampliamente la metodología

empleada en ellas: problematización, conceptualización de categorías, descripción de población y de instrumentos empleados y los momentos seguidos en la interpretación de la información.

La temática abordada en todas estas investigaciones puede agruparse en tres grandes bloques:

- Centralidad en los procesos de formación.
- Centralidad en los resultados promovidos por procesos de formación.
- Centralidad en los lazos entre los itinerarios formativos y el contexto.

Los tres bloques no son mutuamente excluyentes, por lo que una investigación puede estar en más de uno de ellos. Sin embargo, la mayoría de los estudios enfatizan una de las temáticas centrales de uno de los grupos creados y se clasificó en él.

Centralidad en los procesos de formación

En este bloque se incluye todos aquellos trabajos centrados en los procesos de formación en cuanto tales, profundizando en los distintos momentos vividos en categorías de continuidad o de dislocación; lo temporal es priorizado. Los mundos presentes son el personal, el laboral y el escolar, considerando la vivencia en la educación superior en este último. Las preguntas guía de estas investigaciones son: ¿cómo en un momento dado de la vida de un sujeto intervienen elementos de los distintos mundos?, ¿cuáles son los distintos momentos que los sujetos van viviendo y que constituyen sus trayectorias formativas? Las investigaciones de la década estudiada son: López (2005), Morales (2005), Ramírez (2005), Villanueva (2005), Castañeda y Navia (2009), Velásquez (2007), Ruiz (2009), Rodríguez (2009), Navia y Castañeda (2011) y Aquino y García (2011).

López (2005) estudia los procesos de inserción y de formación de docentes indígenas en dos UPN, una de ellas semiescolarizada. Para su objeto de estudio, el autor recurre a entrevistas para construir las trayectorias personales y profesionales de los docentes, y a observación de las formas de interacción en las aulas universitarias.

Villanueva (2005) estudia a los profesores principiantes desde sus experiencias de inflexión y de ruptura en lo profesional —aprender a enseñar—, en lo so-

cial —normas y demandas institucionales y contextuales— y en la vinculación entre ambos en sus primeros meses de ejercicio profesional docente. En esa fase temporal reconoce una emergencia de la acción, del instante actual, del ahora, con una extrapolación muy burda de la experiencia como alumno normalista a la de ser un profesor que, sin serlo, continuamente busca aparecer como seguro y competente. Construye trayectorias de los profesores a partir de entrevistas a profundidad y de la escritura de autobiografías. Los momentos de dislocación son también estudiados por Morales (2005), quien aborda su trayectoria escolar y expone los eventos que lo marcaron en su identidad, en sus posibilidades de empleo y en su trayectoria de vida. Es una autobiografía. Por su parte, Aquino y García (2011) indican quiebres provenientes de la historia personal, del contexto institucional y del entorno global que dificultan la formación inicial y la inserción laboral. En el caso de algunos estudiantes normalistas remarcan varios obstáculos que lo impiden en el caso de algunos estudiantes normalistas, y que son sorteados por otros al concluir los estudios e incorporarse en el mercado laboral exitosamente. Para ello analizan las trayectorias docentes de egresados de escuelas normales del Estado de México, que cursaron la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Lengua Extranjera.

Siguiendo este hilo temático, Castañeda y Navia (2007), Navia y Castañeda (2011) y Rodríguez (2009) también estudian esta vinculación entre lo escolar y lo laboral, pero con énfasis en los procesos de inserción a la docencia de los egresados de las licenciaturas en educación en sus primeros años como profesores 'noveles'. Con objeto de recuperar información, recurren a los relatos (escritos por los propios sujetos) y a las entrevistas narrativas. En el primer texto (2007), en torno a dos categorías: en las formas de socialización e internalización de lo disciplinario teorizan e interpretan la información aportada por los profesores. El segundo texto (2011) se centra en los procesos de construcción por parte del profesor de la docencia, guiados por el cómo se aprende a ser docente, pues en dicho proceso se han interiorizado modelos, formas de actuación y teorías de fuentes diversas. En la investigación enfatizan la necesidad de hacer de la formación docente un espacio para la subjetivación, de manera que el docente sea sujeto y no únicamente reproductor de proyectos y programas diseñados por otros. Para concluir el trabajo destacan: "[...] la importancia de mirar la formación y la experiencia de iniciación a la docencia como lugar en que se producen subjetividades y se construyen identidades mediante un proceso de aprendizaje individual y colectivo vinculadas a las biografías y a las trayectorias

de los maestros. La formación así entendida, constituye una dimensión de la existencia humana, comprometida con la acción individual y colectiva (Honoré, 1980), que implica la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos vitales, las vivencias de la práctica, los saberes adquiridos y las determinaciones sociales” (Navia y Castañeda, 2011: 8-9).

En esta misma temática, Rodríguez (2009) analiza cómo los alumnos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco vinculan, con el ejercicio magisterial, la formación docente recibida. Describen los diferentes sentidos atribuidos a la práctica docente desde su condición de profesionistas universitarios. El estudio recurrió a la redacción de autobiografías.

Dos investigaciones más de esta década se valen de investigaciones de corte narrativo-biográfico, pero en el nivel medio-superior. Ramírez (2005) estudia los procesos de incorporación, actualización y permanencia de los profesores de inglés en el CCH. Por medio de relatos de vida, construidos a partir de entrevistas a profundidad, accede a pasajes significativos de la vida personal de los docentes y sus vínculos con la construcción social de espacios educativos. En el escrito analiza la trayectoria de Nai (una profesora), con base en su vida escolar y laboral. En cuanto a Velásquez (2007), su investigación es la única en este bloque que no está centrada en el magisterio. Estudia las miradas y concepciones de los jóvenes en el nivel bachillerato respecto a su oficio como estudiantes en la escuela, incluido lo biológico, emocional y ocupacional. Expone la multiplicidad de cambios que enfrentan desde lo personal hasta lo social. Las técnicas empleadas para recolectar la información son entrevistas, testimonios, narrativas sobre su vivencia en dicho rol.

Los jóvenes marginados son también estudiados por Ruiz (2009), quien presenta la narrativa de una trayectoria escolar y de vida de un joven excluido del sistema educativo nacional e incorporado a las plazas comunitarias en busca de espacios alternativos de formación y certificación escolar. La interpretación muestra los distintos momentos de la trayectoria de este joven.

Centralidad en los resultados promovidos por procesos de formación

Este bloque integra investigaciones sobre los ‘resultados’, las ‘transiciones facilitadas’ por dichos procesos de formación, básicamente en la constitución de la subjetividad y de la identidad personales, las dislocaciones que se han presentado y,

en muy pocos casos, en un aprendizaje en particular. La formación es vista como un medio para el desarrollo de las personas. Las preguntas guía son: a partir de determinada trayectoria de formación personal, escolar y laboral construida por el sujeto con ciertas acciones, ¿qué identidad y subjetividad construyen jóvenes y adultos?, ¿cómo el contenido de dichas experiencias interviene en la configuración de la subjetividad y de la identidad?, ¿qué dislocaciones entre dos mundos —mayoritariamente el escolar y el laboral— han sido vividas por los sujetos y cómo los ha marcado? Las investigaciones son consistentes con los planteamientos de Dubar (2002), quien señala que con la formación puede actualizarse las dimensiones de la identidad, siempre y cuando propicie otras formas de identificación con ella. El sujeto no es visto en cuanto un ente universal, atemporal, sino en cuanto a un ser que actúa, siente y piensa en el aquí y en el ahora: lee su contexto desde un marco sociocultural ideológico determinado, observa las actuaciones de otros, sopesa sus posibilidades, dialoga con sus pares o con otros sujetos que considera importantes, toma decisiones, padece políticas económicas y sociales regionales, etc. De las investigaciones brevemente reseñadas en el apartado anterior, las de Ávalos (2010), Cacho (2004), Cacho (2005), Mendoza y García (2009), Maya (2010), Cruz (2011), Rosas (2003), Castañeda (2009), serían ejemplos de las que se encuentran en este bloque. Referidos a aprendizajes concretos, la pregunta guía es: a partir de determinada trayectoria escolar ¿qué aprendizajes disciplinares construyen los alumnos y en qué grado? La investigación de Añorve (2009) da cuenta de ello.

Cacho (2004 y 2005), Mendoza y García (2009), Cruz (2011) y Castañeda (2009) investigan la configuración de la identidad profesional de docentes de educación básica. Cacho (2004 y 2005) la analiza con base en dos grandes categorías: las trayectorias formativas y las laborales, y en éstas últimas remarca las dinámicas institucionales. Organiza en ciclos laborales o de vida (familiar y escolar) la información recabada mediante relatos de 15 docentes de educación primaria del Bajío leonés, agrupados en distintas generaciones escolares. El autor sostiene que mientras el análisis de trayectorias formativas permite reconstruir la configuración de la identidad profesional y del imaginario de lo que es ser maestro, las profesionales aportan elementos sobre la dinámica escolar y las interacciones dentro de ella.

Por su parte, Mendoza y Herrera (2009) se centran en los procesos sociodiscursivos que intervienen en su constitución. Teóricamente profundizan en lo que es una narrativa. Para el trabajo empírico recurren a la entrevista a

profundidad a docentes del estado de Tlaxcala, con preguntas sobre el origen sociocultural de los docentes, su tránsito por la escuela normal, su trayectoria profesional y sus saberes. El análisis de la información parte de deconstruir los relatos a fin de captar los episodios considerados como trascendentales. En esta misma temática se sitúa el estudio de Cruz (2011), quien presenta un acercamiento a la construcción de la identidad de seis docentes de educación preescolar, considerando los procesos personales, escolares y formativos que han incidido en la construcción de su subjetividad. También estudia la incorporación a los espacios laborales en la práctica docente donde los saberes son puestos en juego.

Metodológicamente, el investigador crea historias de vida a partir de entrevistas a profundidad, conversaciones libres, de autobiografías escritas por los docentes. Castañeda (2009) estudia las trayectorias y construcción de subjetividades en la formación permanente de profesores de educación básica. Trabajó con entrevistas narrativas con 25 profesores y con relatos de vida sobre su trayectoria y experiencias de formación. El entramado conceptual construido a lo largo de toda la investigación empírica incluye conceptos clave como: formación permanente, identidades atribuidas y reivindicadas, experiencias de subjetivación y dispositivos. Remarca cómo en la formación permanente magisterial, la identidad se construye con referencias múltiples que están en tensión: unas, provienen del conjunto de actuaciones, estilos, destrezas y valores del ser profesor y, otras, de los fines y prácticas marcados por el sistema escolar. En las conclusiones del estudio nos indica que: “Al no contemplar las tensiones que se dan entre la realidad y las intenciones de los dispositivos [sic, de formación permanente de docentes, centralmente el Pronap], los expertos y diseñadores de la políticas de actualización desatienden el hecho de que el profesor ha construido su trayectoria y con ella ciertas maneras de pensar y de actuar, expresadas en la forma en que enfrenta el desarrollo de las propuestas curriculares y didácticas, en las interacciones con los alumnos para promover el aprendizaje, en los modos de construir sentidos y de interpretar su práctica y su formación” (Castañeda, 2009: 233).

Ávalos (2010) presenta una aproximación analítico-conceptual acerca de los procesos de formación de identidades de maestros de educación básica en servicio, que egresaron de la maestría en educación básica interplanteles en el Distrito Federal. Se entrevistó a once maestros acerca de sus motivos para seguir procesos de actualización docente y la maestría, y cuáles eran los beneficios esperados. Concluye que “La narrativa de los informantes da la pauta para decir que el sujeto es un sujeto dividido; existe una ambigüedad que es constitutiva en la formación

de subjetividades” Ávalos (2010; 10). Esta misma maestría es analizada por Maya (2010) con un acercamiento, y desde el orden de lo subjetivo, al desarrollo profesional como un proceso que comprende una serie de elementos que dan lugar a distintas significaciones de la docencia. Su universo de estudio son siete docentes mujeres estudiantes en servicio. Metodológicamente, el estudio combina entrevistas a profundidad y redacción de narrativas por parte de los informantes.

Rosas (2003) estudia los distintos procesos y momentos que van formando a los maestros rurales, desde el momento en que optan por dedicarse a la docencia y que van conformando una determinada manera de entender la práctica docente y de llevarla a cabo, hasta el momento presente. Investiga, además, los elementos que constituyen esta visión sobre la docencia y sus pesos relativos. El trabajo empírico toma como referente la forma de trabajar de los docentes, de recuperar sus procesos de formación y de exponer los problemas que enfrentan. Las técnicas empleadas para la recolección de información son entrevistas, observaciones de clase, relatos autobiográficos sobre recorridos profesionales y conversaciones informales de docentes de educación primaria adscritos a escuelas rurales.

Añorve (2009), por su parte, estudia la transferencia de conocimientos dentro de la educación normal. Retoma las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura y de la escritura en el primer grado de primaria de una alumna normalista en su último año de licenciatura. Las técnicas usadas fueron la observación de sus prácticas en el aula de educación primaria y entrevistas a la estudiante y a la tutora.

Centralidad en los lazos entre los itinerarios formativos y el contexto

El tercer bloque lo constituyen investigaciones que enfatizan el lazo entre los itinerarios formativos de los sujetos y los contextos donde viven: institucional, social, cultural, político, sus dinámicas y estructuras. La pregunta guía es: ¿de qué naturaleza son las interacciones entre la dinámica social, política o cultural y las decisiones individuales? Entre las investigaciones dentro de este bloque tenemos: Flores (2005), Galicia (2005), Treviño (2005), Huerta (2006), Juárez (2006), Castañeda (2009), Guerra (2009), Jiménez y Perales (2007) y Galván (2008 y 2009).

Flores (2005) articula su texto en torno a dos planteamientos presentes en la educación indígena en nuestro país: la castellanización y el ser bilingüe-bicultural. Sus argumentos son de corte histórico-político, de su propia trayectoria

escolar y pedagógica y de la formación docente. Partiendo de un estudiante, en una escuela indígena, en su narrativa reflexiona sobre los diferentes modelos socioeducativos impulsados por la política nacional al respecto, y muestra cómo van viviéndose. También, dentro de la temática de la formación de docentes indígenas, Galicia (2005) aborda las acciones desplegadas por los formadores de las UPN. Su texto vincula la cronología personal de una docente con la sociopolítica: el proyecto nacional modernizador y, dentro de él, la estructuración de los planes de estudio para la formación de docentes. Con base en ejes temáticos prefijados metodológicamente, recurre a la recuperación de la trayectoria profesional de una docente.

Las escuelas normales son instituciones que son estudiadas a partir de las narrativas de otros investigadores. En una visión centrada en los procesos de investigación llevados a cabo dentro de ellas se encuentra el trabajo de Juárez (2006). La autora los estudia, centrándose en los investigadores: sus creencias respecto a esta función institucional y a la actividad intelectual, así como los procesos en los distintos momentos de generación del conocimiento. Metodológicamente se apoya en entrevistas, autobiografías, y en la elaboración de trayectorias. Una visión más amplia de sus dinámicas internas es la planteada por Huerta (2006). En su tesis, la autora describe la vida cotidiana de la escuela normal superior de Jalisco, en relación con sus reglas, con otros aspectos regulados 'en los hechos' y con algunas acciones tendientes a subvertir estas regulaciones institucionales. Para ello retoma las trayectorias académicas de dos grupos de profesores de dicha escuela normal: los de origen normalista, algunos de los cuales son egresados de la misma institución y los de origen universitario, en cuanto a sus hábitos, cultura y construcción social de la realidad. Su metodología de base es la historia oral, y para la construcción de trayectorias recurrió a entrevistas temáticas a profundidad y a observación sistematizada del contexto de dichas entrevistas. Triangula la información recabada y la interpreta partiendo de la integración de los formadores a la institución y sus influencias en el trabajo, a partir de diversas fuerzas que entran en conflicto: sindicales, de organización de la propia institución, personales, políticas 'externas' a la institución y que son reproducidas por las autoridades y sus seguidores e imaginarios de la 'docencia y del trabajo académico'. Reconoce el aporte de las trayectorias como una estrategia metodológica valiosa. Ésta permitió conocer las características individuales de los profesores y así comprender el capital cultural, el *habitus* y el andamiaje que cada uno aporta a la institución; asimismo, las tareas propuestas

a los estudiantes y cómo de una manera significativa cada una de ellas marca la institución, mediante el lenguaje, los pasos, las acciones impulsadas y omitidas.

Con el fin de comprender la interacción entre las dinámicas sociales y las decisiones individuales, Guerra (2009) estudia los itinerarios laborales, familiares y formativos de jóvenes mexicanos de sectores populares. Recurre a entrevistas narrativas autobiográficas a 18 jóvenes. La información es analizada multidisciplinariamente (historia, psicoanálisis, antropología, ciencias del lenguaje, sociología), con objeto de explicitar las muy diversas formas de relación de los jóvenes urbanos con las instituciones socializadoras, a la par de los distintos caminos y estrategias empleados para ubicarse en el mundo. La autora considera la biografía personal como “una construcción global por medio de la cual el sujeto constituye su presente dentro de un horizonte específico del pasado ya experimentado y de su futuro anticipado” (Guerra, 2009: 15). Toda la investigación está articulada en torno a conceptos como: subjetividad juvenil, inserción juvenil al mundo laboral, construcción de identidad, instituciones socializadoras. Considera a los jóvenes como actores de su devenir, dentro de un entramado de relaciones sociales en las que los agentes y las estructuras sociales se constituyen de manera interactiva. Los resultados muestran un trabajo precario, con escasas posibilidades de estabilidad, movilidad y ascenso, de largas trayectorias laborales combinadas con etapas de formación fragmentadas, lo cual conlleva trayectorias complejas, no definitivas y reversibles que al mismo tiempo impactan los calendarios de vida en la juventud y en la adultez.

Treviño (2005) escribe su propia narrativa sobre lo que para él es la docencia, el porqué es docente y el rol social de la educación. Su pregunta eje es: ¿cómo se hizo como docente? Defiende la tesis de que el docente es sujeto de un discurso sociopolítico educativo que no existe en cuanto tal. Al respecto nos dice que “no existe una educación o una escuela, sino una idea que se ha instalado en nuestra historia reciente de manera simbólica” (p. 5). A lo largo de su escrito, dialoga con varios autores, entre los que se encuentran Laclau, Freire y Foucault.

Jiménez y Perales (2007) buscan identificar y comprender la reactualización de imaginarios normalistas y las cualidades de la profesión docente como redes complejas de significado que orientan las prácticas pedagógicas. El estudio se sitúa en dos ejes: develar las pautas de actuación de tutores, asesores y estudiantes, y explorar las pautas de gobierno de sí, configuradas en las complejas tramas de la acción cotidiana. Sus informantes son estudiantes normalistas, tutores y asesores del último año de la licenciatura en Educación Primaria en

dos escuelas normales públicas. A decir de las autoras, el estudio combina metodologías variadas: observación y reconstrucciones etnográficas, trayectorias escolares, entrevistas, grupos de enfoque, encuestas, evidencias del trabajo en las aulas y el análisis de documentos recepcionales, de exámenes profesionales y de los distintos formatos de las escuelas normales. El estudio sostiene que “entre distanciamientos e identificaciones, las representaciones que han construido y acompañado a los tutores pautan las relaciones con los aprendices y las disposiciones sobre el trabajo de éstos. Valoran como decisivos respecto de sí mismos la experiencia y los contextos de los procesos de socialización” (Jiménez y Perales, 2007: 106). Las investigadoras señalan que en las escuelas normales la enseñanza es considerada en cuanto una actividad artesanal y que el conocimiento se construye por ensayo y error. Los formadores se comportan con sus estudiantes como el maestro de artesanos, que fija fórmulas, verdades que transmiten a la generación siguiente a través del control sobre las interacciones y de la evaluación. Por lo tanto, estas instituciones están fuertemente signadas por normas, estructuras, creencias, códigos éticos e intuiciones morales que guían la inserción del futuro maestro a la cultural local —el magisterio— que a la vez es una plataforma simbólica de base y mecanismos condicionantes de la experiencia en la que los docentes van configurándose.

Al igual que Jiménez y Perales (2007), Galván (2008 y 2009) investiga las prácticas de enseñanza de estudiantes normalistas, focalizando los procesos de apropiación de la cultura escolar. Desde una perspectiva de los sujetos como hacedores de las dinámicas escolares, la investigación muestra el margen de manobra que tienen los estudiantes ante la cultura escolar instituida y las decisiones que toman para su recreación. Dirá Galván que “ciertamente, la apropiación de la cultura escolar implica dilemas donde los aprendices enfrentan la ‘presión’ institucional poniendo en juego recursos y saberes que a veces tienden a mantener y otras a trastocar prácticas, disposiciones y significados relacionados con la enseñanza. Juego que, en última instancia, va definiendo el lugar de los estudiantes en la escuela y su aporte en la construcción de la cultura escolar” (2008: 27). Los alumnos normalistas se apropian de un lenguaje cultural relacionado con lo que es ser y lo que hace un docente, lo cual poco a poco van haciendo suyo a partir de una constante reelaboración simbólica de los significados del trabajo docente. En todo este proceso de construcción, los estudiantes tienen un margen de acción y una lectura de las prácticas y rituales institucionales; desde esta óptica, permite visualizarlos como actores. Metodológicamente construye

descripciones densas a través de registros de observación, entrevistas, diarios de campo, conversaciones. Reconstruye la trayectoria de dos estudiantes en las aulas, con la finalidad de analizar componentes y significados de dichos procesos y revelar sus sentidos para la continuidad y transformación de la escuela normal. Dos categorías centrales del análisis son la tutoría y los contextos institucionales.

Los autores referidos en los trabajos provienen de tradiciones disciplinares propias de las ciencias sociales, principalmente de la sociología, filosofía, antropología, psicoanálisis, pedagogía y psicología. Plantean la complejidad de los temas estudiados, de los múltiples ángulos desde los cuales pueden ser abordadas. De manera consistente se encuentran autores que estudian las construcciones sociales a partir de los sujetos (Heller, Bourdieu, Godman, Freire, Schutz, Berger y Luckman, Zemelman), la docencia, sus mecanismos para la incorporación y sus tradiciones formativas (Veenman, Imberón, Bolívar, Davini, Perrenoud, Zambrano), la temporalidad (Ricoeur, Ortega y Gasset, Heidegger), la incorporación profesional (Britzman), la identidad (Dubar, Laclau, Landesman, Giménez), las dinámicas escolares y sus procesos de innovación (Pineau, Bruner, Ezpeleta, Huberman, Popkewitz, Remedi, Rockwel, Pérez Gómez), los procesos de formación (Beillerot, Ferry, Zeichner). A estos autores se añaden algunos que estudian la hermenéutica (Gadamer, Beuchot) y, de manera muy escasa, documentos normativos institucionales: planes y programas de estudio de educación superior, reglamentos internos, gacetas institucionales.

Las referencias bibliográficas muestran que hay cinco autoras mexicanas con producción académica en este campo y que son reconocidas por sus pares al retomar en las investigaciones, aportes de ellas, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Ellas son: Castañeda, Galván, Medina, Navia y Yurén.

Investigaciones cuyos objetos de estudio son lo biográfico-narrativo

Lo biográfico-narrativo muestra la temporalidad como elemento constitutivo del ser persona. De ahí que, las trayectorias de los sujetos son estudiadas y reconocidas como un objeto de estudio que expone los procesos de formación de las personas, al integrar teórica y metodológicamente distintas áreas constitutivas de la vida de las personas o desde alguna de ellas, principalmente lo escolar, lo familiar y lo laboral. Permiten reconocer los itinerarios de los sujetos como “expresión de la articulación entre el pasado incorporado por los actores y las expe-

riencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y laborales disponibles en su propio contexto y las elecciones propias” (Guerra, 2009:12).

Las trayectorias de formación hacen referencia al camino que una persona ha recorrido a lo largo de su vida en su proceso formativo, desde una mirada social por Bourdieu (1995) como la ocupación sucesiva de posiciones en el espacio social que condiciona y es condicionada por el *habitus* o matriz disposicional.

En las investigaciones que abordan temas relacionados con las trayectorias que han propiciado procesos de formación en los sujetos, muchas emplean metodologías de corte narrativo-biográfico. Las investigaciones de la década estudiada son: López (2005), Morales (2005), Ramírez (2005), Villanueva (2005), Castañeda y Navia (2007), Velásquez (2007), Ruiz (2009), Rodríguez (2009), Navia y Castañeda (2011) y Aquino y García (2011). Todas ellas están brevemente reseñadas en el apartado anterior.

Sin embargo, respecto a dichos temas encontramos estudios realizados en el periodo estudiado, sin que la metodología sea de corte narrativo. Los estudios son: Navia (2006), Montes de Oca y Yurén (2010), Cristóforo, Luévano y Sandoval (2011), Romero y Yurén (2008) y Hernández y Galaz (2011).

Cuatro de ellos son reconocidos metodológicamente sustentados en la teoría fundamental, con objetos de estudio diferentes. Mientras Montes de Oca y Yurén (2010) estudian las trayectancias y la formación de doce líderes académicas del estado de Morelos, con categorías de análisis dentro de la familia, académicas y profesionales, y experiencias formativas independientes de los ámbitos familiar, académico y profesional, Hernández y Galaz (2011) observan la cultura académica en diferentes campos profesionales de una universidad pública estatal. Una de sus categorías de análisis es la trayectoria profesional y académica en distintas carreras universitarias. El trabajo destaca periodos percibidos por los informantes como centrales en sus trayectorias. Navia (2006), por su parte, estudia dos dispositivos de formación docente (la licenciatura en Educación, plan 1994 de la UPN y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, Pronap) y sus efectos sobre la autoformación de maestros de educación básica, en pos de mejorar sus propias prácticas o de construirse a sí mismas como personas. Para obtener los datos realizó entrevistas a profundidad a maestros de primaria, poniendo énfasis en el relato de su formación. Los resultados indican cómo la formación recibida en los primeros años escolares, acompañada de premios y castigos, tiende a ser reprodu-

cida cuando esa persona se convierte en maestro. “Frente a la incertidumbre que le representa al maestro poner en juego su estructura disposicional, existencial y sociomoral, por medio de la recuperación de su experiencia y la interacción formativa, hemos encontrado que los maestros desarrollan habilidades autoformativas para resolver esta incertidumbre de manera creativa y autónoma, en lo que denominamos ‘espacios intersticiales’” (Navia, 2007: 89).

Romero y Yurén (2008) investigaron la co-formación en estudiantes a punto de egresar o recién egresados como profesionales de la educación. Centran su análisis en el papel que juegan los otros en los procesos formativos universitarios. Aplicaron cuestionarios y entrevistas, y a partir de éstas últimas construyeron las trayectancias de los informantes, mediante el análisis estructural y la reconstrucción de relatos de formación. A lo largo del estudio analizan cómo los dispositivos puestos en marcha institucionalmente no son vías de co-formación ni de autoformación: “los procesos heteroformativos son homogeneizantes, los procesos que impulsan la autoformación anclada en la co-formación y entretejida con la trayectoria demandan la diferenciación” (Romero y Yurén, 2008: 76), la cual es aportada por los grupos de referencia o de pares.

Cristóforo, Luévano y Sandoval (2011) analizan de qué forma los estudiantes de la licenciatura en lengua inglesa viven su trayectoria escolar. Recurren a entrevistas semiestructuradas con estudiantes de diversos semestres y la información aportada la categorizan en cuatro grandes bloques: el primer semestre, los profesores, los contenidos del programa educativo y las características de la carrera.

Procesos de formación de adultos cuya metodología pedagógica está basada en la narrativa

Este bloque expone estudios relativos a intervenciones en procesos de formación, principalmente de docentes, en los cuales la narrativa es la metodología pedagógica central. Investigaciones pertenecientes a este rubro son: González (2005), Medina (2005), Ponce (2008), Aranda, Arriaga y Lara (2009), Mejía (2009) y Hurtado, Soria y Michel (2011).

Algunas de estas investigaciones, presentadas brevemente en el apartado *Investigaciones cuya metodología central es de corte narrativo biográfico*, forman parte de procesos de significación vivenciados por sus propios autores en rela-

ción con el ser personal y docente. Estos procesos, coordinados por González (2005) y Medina (2005), retoman la narrativa como una posibilidad de acercarse a la propia trayectoria y a la de otros, y la muestran basados en categorías articuladoras, además de revalorar los procesos formativos, valiéndose de dispositivos pedagógicos que combinan la escritura de narrativas como estrategias de reflexión sobre el ser docente y su formación y de discusión académica. De ahí que, dichas publicaciones cuenten con una introducción que valora la presencia de las voces de los sujetos y de las narrativas, clasificadas en grandes rubros.

Ponce (2008) investiga un programa de maestría para docentes en servicio, cuyo eje es la reflexividad, con previa descripción. Sus dos preguntas eje son: ¿cuáles son los niveles de reflexividad de la práctica que logran los estudiantes de la maestría en educación, con intervención en la práctica educativa? y ¿cuáles son las condiciones para el logro de los niveles de reflexividad que se disponen en el programa, sus referentes teóricos y las asesorías? Siguiendo a Ricoeur, el autor sostiene que los niveles de reflexividad pueden ser: descriptivo, narrativo y valorativo, los cuales pueden poseer subniveles. Presenta un estado de la investigación sobre la reflexividad de la práctica. Examinó, mediante análisis del discurso tesis de grado elaboradas por los estudiantes desde estas categorías, en estrecha relación con las distintas temporalidades curriculares en la cual dicho documento es elaborado por los docentes y con los apoyos institucionales aportados.

Mejía (2009) presenta un proceso de intervención cuyo eje es la redacción de una autobiografía por parte de estudiantes que se forman como profesores de historia en la Normal Superior de México. Las categorías de análisis engarzan tanto la autobiografía de los estudiantes como el seguimiento del formador: objetivación de la experiencia, intelectualización de la experiencia, socialización de la experiencia, historicidad de la experiencia. Concluye con la presentación de las aportaciones que suponen una autobiografía en la formación inicial.

Hurtado, Soria y Michel (2011) plantean una experiencia de formación continua de docentes. En ella, las narrativas construidas en el seno del seminario de análisis de las prácticas educativas permiten a colectivos asumirse como protagonistas del hecho educativo. Asimismo, presentan sus alcances y sus límites, al necesitar engarzarse con otros medios en la construcción de procesos de intervención. También Aranda, Arriaga y Lara (2009) muestran una experiencia académica con un grupo de formadores de maestros, basados en narrativas como dispositivo con el fin de concretar propuestas de formación para este grupo de las escuelas normales.

Balance

El nexa entre formación y narrativa está presente en la investigación realizada en nuestro país en esta década. Este campo nace con fuerza, dada la presencia de estudiosos que se acercan a los procesos formativos de jóvenes y de adultos para comprenderlos, para caracterizarlos, para analizarlos, para aprehenderlos, desde facetas diferentes: los momentos de los procesos de formación, sus dilemas, continuidades y quiebres; sus características, sujetos significativos, estrategias, finalidades, alcances; los resultados esperados en cuanto a la identidad, subjetividades, aprendizajes; y, los lazos entre el texto y el contexto. En este último caso, las investigaciones exponen la reciprocidad entre las experiencias vividas por el sujeto y el entorno social, cultural, económico y político en el cual se desenvuelve a la vez que analizan ambos ‘mundos’.

Algunas de las investigaciones que abordan la trayectoria formativa como objeto de estudio concluyen con el desarrollo de tramas narrativas escritas, que parten de ejes cronológicos y geográficos que exponen los distintos procesos vividos por los sujetos, los cuales las reconocen como centrales en su educación en determinado lapso histórico. Estas tramas retoman la información procedente de entrevistas, relatos autobiográficos, análisis de documentos —correspondencia, diarios, correos electrónicos—, de fotografías, videos, objetos, que ha sido analizada, desarticulada y rearticulada de acuerdo con los ejes antes señalados, plasmando los acontecimientos más sobresalientes. Esta escritura frecuentemente es elaborada por el investigador. Otras investigaciones van más allá de estas tramas narrativas y las interpretan desde categorías provenientes de diversas disciplinas o de las transdisciplinas, entre las cuales se encuentran la sociología, las ciencias políticas, el estudio de la institucionalidad, la psicología, la antropología, las ciencias de la educación.

Fiel a los planteamientos fundamentales, lo educativo es conceptualizado en un sentido más amplio, que abre la mirada de los muros de las instituciones escolares a los espacios laborales y familiares. Se habla de lo que la actividad profesional —mayoritariamente la docencia— ha posibilitado en el sujeto lo que es hoy día. De lo que la familia —centralmente la de origen— ha aportado en esta constitución del ser. De lo que lo laboral —desde atributos de precariedad y multichambismo, para el caso de los jóvenes— ha potenciado/ dificultado en cuanto a desarrollo. De lo que lo escolar en sentido amplio —incluyendo los distintos niveles que componen el sistema educativo nacional— ha contribuido en cuanto

a aprendizajes. Retomando la formulación de Baudouin (2010), se rompe la ‘insularidad educativa’ de los espacios legitimados socialmente como educativos, al reconocimiento de los aportes de muchos otros en el reconocimiento de palabras, sentidos y quiebres que han posibilitado el ser que es hoy, ser construido en un devenir histórico. Además, en algunas investigaciones la autoformación aparece como la categoría central que es forma nuclear del estudio.

Las investigaciones presentes, con base en lo metodológico-investigativo se ven fuertemente marcadas por la ambigüedad terminológica propia del campo. Los enfoques, técnicas e instrumentos son empleados de manera equívoca: lo que en un estudio es nombrado como biografía, en otro es una historia de vida; lo que en uno se llama trayectoria, en otro son etapas, y así sucesivamente. Todo ello dificulta un análisis de la investigación realizada en el país desde este ángulo

Si bien valoramos y reconocemos el avance tan importante que al respecto hubo en este periodo, consideramos que tenemos grandes retos para lograr la consolidación de este campo de estudios. Entre ellos visualizamos:

La continuación de la problematización sobre la vida misma en sus múltiples formas (es uno de los retos, por lo que requiere el bulet), incluyendo otros aspectos no presentes en las investigaciones actuales, como pueden ser los sexuales, existenciales, biológicos y religiosos. Reconocerla “sincrónicamente (unificar la biodiversidad psíquica social orgánica) y diacrónicamente (conjuguar en antes y el después, los recuerdos y los proyectos, desde el antes-nacimiento al después-muerte” (Pineau, 2008/2009: 258).

La profundización en torno a la autoformación: sus posibilidades, límites, vínculos con la autonomía y con las instituciones escolares, sociales y productivas, las trayectorias y estrategias que permiten el paso de la heteroformación a ésta, su impacto en distintas esferas.

La diversificación de los sujetos participantes, entre los que podríamos mencionar profesionistas distintos de los docentes, artesanos, amas de casa, personas de la tercera edad, jóvenes indígenas y demás sujetos históricamente privados de la palabra pública.

La búsqueda de cierta rigurosidad en lo metodológico-investigativo, dándole a la explicitación metodológica el lugar que requiere en las producciones, a la explicitación y conceptualización de las categorías analíticas y la interpretación de lo vivido. Todo ello, sin cancelar la voz de los sujetos participantes, sin cancelar su expresión.

Bibliografía

- Añorve Rebollar, Gabriela (2009). “El impacto de la formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura”, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Aquino Bonilla, Manuel Demetrio; Gerardo García López (2011). “Trayectorias docentes y competencias profesionales: quiebres impuestos por el contexto institucional y el entorno global”, en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Aranda Caballero, María del Pilar; Aurora Arriaga y María Cristina Lara Bada (2009). “Trayectorias colectivas. Una red para la profesionalización de los formadores”, en *Likátsin*, año 1, núm. 1, México: Nueva Época, pp. 31-42.
- Ávalos Lozano, María Dolores (2010). “Engarces conceptuales para la construcción de una mirada sobre la formación de las identidades sociales en el campo educativo”, en *Memoria electrónica v Encuentro de Análisis Político de Discursos Políticas Educativas y Formación de Sujetos*, UNAM, México.
- Cacho Alfaro, Manuel (2004) “Profesores, trayectorias e identidades”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. xxxiv, núm. 003, tercer trimestre, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 69-111.
- Cacho Alfaro, Manuel (2005). “Trayectorias e identidades: una generación de profesores”, en Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 127-148.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.
- Castañeda Salgado, Adelina; Cecilia Navia Antezana (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Cristóforo Ochoa, María del Socorro; Laura Cristina Luévano Aguirre y Angélica Sandoval (2011). “¿Cómo vive su trayectoria escolar el estudiante de lengua Inglesa? Factores determinantes en la persistencia”, en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Cruz Guzmán, Rosa María (2011). “Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida”, en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, comie, uanl, unam, Monterrey, Nuevo León.
- Flores Cruz, Bernardo (2005). “La formación de los sujetos en el medio indígena: Una historia personal”, en María Marcela González Arenas, *Ensayos sobre docencia*,

- México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Veracruz, pp. 78-90.
- Galicia Valerio, María del Carmen (2005). “La aportación de las trayectorias docentes y sus saberes en la formación del profesional indígena”, en Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 101-125.
- Galván Mora, Lucila Rita (2008). “Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar”, Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, España.
- Galván Mora, Lucila Rita (2009). “Formación de profesores y apropiación de la Cultura escolar”, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- González Arenas, María Marcela (2005). “Prólogo”, en María Marcela González Arenas, *Ensayos sobre docencia*, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Veracruz, pp. 7-14.
- Guerra Ramírez, María Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México: ANUIES.
- Hernández Viloria, Esperanza; Jesús Galaz (2011). Trayectorias profesionales y académicas de ingenieros: el caso de una universidad pública al norte de México, en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Hinojosa Luján, Romelia (2009). “Educación y control político en la formación de docentes. Una historia del semiescolarizado de la escuela normal del estado de Chihuahua”, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Huerta Centeno, Aída Selene (2006). “Trayectorias académicas, el ingreso de profesores a la escuela normal superior de Jalisco”, Tesis de Maestría, UdeG, Guadalajara, México.
- Hurtado Chagoya, Juan; Martha Soria Rizo y Jesús Michel Mendoza Jesús (2011). “Las redes de colectivos y la narrativa pedagógica como elementos para la formación continua y la transformación de la práctica educativa”, en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Jiménez Lozano, María de la Luz; Felipe de Jesús Perales Mejía (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México: UPN y Pomares.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (2006). “Transformación de significados culturales relativos a la investigación: comunidad de investigadores normalistas”, Tesis de Doctorado Universidad La Salle Guadalajara, México.

- López Marcos, Eustacio (2005). "Procesos de inserción y formación de docentes indígenas en dos licenciaturas de la UPN", en Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 311-336.
- Maya Alfaro, Catalina Olga (2010). La intersubjetividad en el desarrollo profesional de las mujeres docentes, en *Memoria electrónica del 1er. Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente"*, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Medina Melgarejo, Patricia (2005). "Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación", en Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 27-58.
- Mejía Mateos, José (2007). "La escritura de la autobiografía en el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros profesores de historia", en *Memoria electrónica IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Mendoza Molina Rogelio; Rosa Isela García Herrera (2007). "Construcción de identidades y trayectorias socioprofesionales de los docentes de educación básica en el estado de Tlaxcala", en *Memoria electrónica IX Congreso de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Montes de Oca O'Reilly, Alejandra; Teresa Yurén Camarena (2010). "Trayectancia y formación de liderazgo en académicas mexicanas: el caso Morelos", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18, núm. 12, vol. 18, Estados Unidos: EPA-AAPPE, pp. 1-34.
- Morales Landa, Rigoberto (2005). "Policrisis estructura identitaria del docente en la educación básica", en María Marcela González Arenas, *Ensayos sobre docencia*, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Veracruz, pp. 91-100.
- Navia Antezana, Cecilia (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo: Cultura, experiencia e interacción formativa*, México: Pomares.
- Navia Antezana, Cecilia; María Adelina Castañeda Salgado (2011). "Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes", en *Memoria electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.
- Ponce Grima, Víctor (2005). *Reflexividad de la práctica de la formación docente. Estudio de caso*, Guadalajara: Amate.
- Ramírez Rubio, Beatriz (2005). "Los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM: análisis de procesos a través de una trayectoria profesional", en

- Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 185-209.
- Rodríguez Ortega, Margarita (2009). “La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial. El caso de las egresadas de la UPN-Ajusco”, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Romero Citlali; Teresa Yurén (2008). “La conformación y la autoformación en el margen del dispositivo universitario. El caso de los profesionales de la educación” en Citlali Romero y Teresa Yurén, *La formación de los jóvenes en México*, México: Casa Juan Pablos.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México: Fundación para la Cultura del Maestro y SNTE.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares truncas, en *Memoria electrónica x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Treviño Ronzón, Ernesto (2005). “De los maestros, su función y formación. Reflexiones en primera persona”, en María Marcela González Arenas, *Ensayos sobre docencia*, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del estado de Veracruz, pp. 23-39.
- Velásquez Reyes, Luz María (2007). *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, México: Lucerna Diogenis.
- Villanueva Gutiérrez, Óscar Eligio (2005). “Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes”, en P. Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México: UPN y Miguel Ángel Porrúa, pp. 59-96.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Baudouin, Jean Michel (2010). *De l'épreuve autobiographique: contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et l'herméneutique de l'action*, Université de Genève: Allemagne.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.
- Bolívar Botía, Antonio (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.

- Bolívar Botía, Antonio (2002). “¿De nobis ipse silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” (en línea). *Revista electrónica de investigación educativa*, núm.1, vol.4, España, pp.40-65. Disponible en: redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-Bolívar.html [consulta: 10 de noviembre de 2012].
- Bolívar Botía, Antonio; Jesús Domingo (2006). “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” (en línea). *FQS Forum: qualitative social research Sozialforschung*, vol. 7, núm. 4, Art. 12 www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357 [consulta: 19 de noviembre de 2012].
- Bruner Seymour, Jerome (1988). *Desarrollo educativo y educación*, Madrid: Morata.
- Campos, Iris, María José Biot; Ana Armenia; Sonia Centellas y Fabiana Antelo (2011). “Investigación Biográfico-Narrativa (Parte 2)”, en *Memoria electrónica Simposio VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina.
- Castañeda Salgado, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México: UPN.
- Coffey, Amanda; Paul Atkinson (2003). “Narrativas y relatos”, *Encontrar sentido a los datos cualitativos estrategias complementarias de investigación*, Colombia: Universidad de Antioquia, pp. 64-97.
- Connelly, Michael; Jean Clandinin (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa Jorge, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Núria Pérez de Lara, Michael Connelly y Jean Clan, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes, pp. 11- 59.
- Delory-Momberger, Christine (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra.
- Dussel, Inés (2006). “La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea”, *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, pp. 31-38.
- Ferrarotti, Franco (2007). “Las historias de vida como método”, en *Convergencia*, vol. 14, núm. 044, Toluca: UAMEX, pp. 15-40.
- Guerra Ramírez, María Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México: anuies.

- Merhan, France; Jean Michel Baudouin (2007). "Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage", en Sabine Vanhulle Merhan France y Christophe Ronveaux, *Alternances en formation, Raisons Educatives*, Bruxelles: De Boeck Université, pp. 60-85.
- Moreno Parada, Francisco (1993). *La investigación empírica en ciencias sociales*, México: UdeG (Cuadernos de difusión científica N° 33).
- Pineau, Gaston (2006). "Les histoires de vie en formation: genese d'un courant de recherche-action-formation existentielle", en *Educacao e Pesquisa*, vol. 32, núm. 2, pp. 329-343.
- Pineau, Gaston. (2007). "Autobiografía y arte autoformador de la existencia", en *Diálogos*, vol. 3, núm. 52, España: Universidad de las Islas Baleares, pp. 7-15.
- Pineau, Gaston, (2008/2009). "Las historias de vida como artes formadoras de la existencia", en *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 19, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 247-265.
- Popkewitz, Thomas (1990). *Formación de Profesorado, tradición, teoría y práctica*, España: Universidad de Valencia.
- Remedi Allione, Eduardo (2005). "Trayectorias docentes: Intersticios entre sujetos, grupos e instituciones", en *Conferencias Magistrales del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa México*, México: COMIE, pp. 33-63.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración*, México: Siglo XXI.
- Rouvillois, Samuel (2009). *L'homme fragile*, France: Éphese.



CAPÍTULO 18

FORMACIÓN Y TUTORÍA

Lilia Beatriz Ortega Villalobos*

Introducción

*La relación entre formación y tutoría
como campo emergente del área de Procesos de formación
y su vinculación con el anterior estado del conocimiento del COMIE*

Resulta notable el crecimiento del área 15 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: *Procesos de formación*. Las razones se desarrollan con profundidad en la presentación del volumen. Sin embargo, vale la pena subrayar que su crecimiento indica un amplio trabajo de identificación de las diferentes aristas del tema, lo cual permite comprenderlo mejor en su profundización. En cuanto a la consideración de formación y tutoría, como un campo emergente en el ámbito de la investigación educativa, hay que señalar que seguramente su inclusión es deudora de la anterior entrega, en el sentido de la progresiva definición de los posibles objetos de investigación educativa, puesto que en el documento de 1992-2002 existen varias simientes de una reflexión que probablemente permitió a los autores de los trabajos aquí analizados una aproximación más fina y precisa de las posibilidades formativas de la tutoría.

* Facultad de Estudios Superior-Acatlán, UNAM.

Por otra parte, con base en el nivel de las prácticas educativas, la vigorosa emergencia de la tutoría como un tema que requiere una mayor definición como objeto de investigación, surge en un contexto educativo en el que los procesos de reformas como resultado de las tendencias educativas internacionales, y las políticas establecidas a partir de ellas, hacen ver la urgencia de una mejor comprensión de las concepciones y prácticas que permean los procesos promovidos como innovaciones educativas para hacer un seguimiento más cercano e, incluso, participativo dentro de ellas, siempre desde un análisis crítico y de una actitud colaborativa.

Respecto a la investigación educativa se hace cada vez más necesario reconocer y señalar las contradicciones, ausencias y paradojas que todo campo emergente presenta al inicio, situación que sólo podrá abordarse a partir de un riguroso esfuerzo colectivo de indagación que se enfoque en la lectura de las nuevas realidades educativas y de los nuevos discursos, desde una perspectiva multirreferencial cada vez más sistemática. Podemos señalar como temática de investigación que antecede y nutre el avance en dirección al objeto tutoría, algunos de los trabajos del volumen II del área *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Ducoing (2005b), principalmente aquellos que abordan:

- Las distintas nociones de formación.
- La formación desde el tratamiento filosófico-educativo.
- La centralidad del sujeto en formación.
- El desarrollo humano y los valores.
- La formación en valores.

Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil.

Una idea fundamental para una aproximación trascendente a la acción tutorial llevada a cabo en los diferentes espacios educativos, es la que nos plantea que es necesario “restituirle el poder al sujeto en formación” (Ducoing, 2005b: 134), *poder* para ser autor y actor de su propio proyecto formativo, y —agregaríamos— para restituirle valor *al sujeto* en formación, para que no se pierda en la cuantificación de los egresos o en las tipologías que caractericen las ‘trayectorias académicas’.

En la investigación educativa los enfoques cuantitativos y cualitativos deben ser complementarios para poder comprender lo que viven los sujetos de

la educación. Las reflexiones sobre lo particular y lo singular de las situaciones educativas y de la significatividad que adquieren los procesos para los actores de la educación —docentes, estudiantes y tutores—, son las que permiten el acercamiento a las prácticas tutoriales, no con una perspectiva simplemente instrumental, sino con planteamientos tanto ontológicos como de corte epistemológico, que lamentablemente son muy pocos en el gran conjunto de trabajos encontrados respecto al tema de la tutoría. Entender la educación como un proceso formativo a partir de la interacción con los otros y no simplemente como aprehensión de conocimientos o aprendizaje de conductas, requiere comprender de una manera integral el desarrollo humano, colocando en el centro de las actividades educativas a las personas, en lugar de privilegiar los índices de “productividad” de las escuelas.

Es cierto que los problemas expuestos, por quienes se han dedicado a investigar la problemática de las universidades, muestran resultados preocupantes: “Chain (2001) indica que la cuarta parte de los estudiantes que ingresan a la universidad, pueden abandonarla sin haber acreditado las asignaturas del primer semestre. En el tercer semestre la deserción alcanza a más de la tercera parte de quienes ingresaron y esta cifra se incrementa hasta cerca de la mitad de la población estudiantil” (Ysunza y Mora, 2004: 3). Sin embargo, como muestran las autoras, las causas de deserción son tanto internas como externas a la institución.

En esta revisión de los trabajos producidos en el ámbito de la tutoría se seleccionaron aquellos con una relación directa o indirecta entre tutoría y formación, ya sea a través de análisis teóricos o de sistematización de experiencias concretas. Ante esto, como señala Ducoing: “Podemos entonces preguntarnos si se trata de un nuevo campo que reclama una construcción teórica ‘en acto’ [...] Si así fuese, también tendremos que cuestionarnos desde qué epistemologías, teorías y metodologías podemos emprender este trabajo investigativo cuyo objeto son las prácticas de la tutorías en su singularidad” (Ducoing, 2009: 14).

La indagación de este campo, mediante la revisión de producciones de la última década, nos pondrá en posición de definir si el objeto de investigación que está construyéndose es la relación entre tutoría y formación, o las prácticas tutoriales. Los investigadores educativos, por medio de sus diferentes aproximaciones, definirán cuál es la tendencia actual y su alcance en términos de comprensión del objeto.

Acerca de la naturaleza de las producciones del campo y la metodología de análisis empleado

Ante la explosiva producción de textos sobre tutoría en la última década, parece presentarse una disyuntiva: ¿análisis cualitativo o cuantitativo?, ¿de trabajos con o sin sustento empírico?, ¿con o sin sustento teórico? El estado del conocimiento ¿queda bien retratado sólo por la producción del conocimiento o también es necesario incorporar en el retrato el fondo, telón o contexto de lo no conocido, lo no cuestionado o, incluso, explícitamente manifestado como ignorado por los sujetos? Si entendemos el estado del conocimiento como producto, compilamos. Si lo entendemos como proceso (colectivo, social, heterogéneo) tratamos de explicarlo, de resaltar luces y sombras de los objetos construidos y de aquéllos que son una simple idea, preocupación o ausencia (que finalmente es ahí donde surgen las dudas o reformulaciones, los quiebres paradigmáticos y las aproximaciones de nuevas disciplinas para tratar de explicar situaciones o fenómenos no teorizados).

Se retomó como criterio para la selección de los trabajos que aquí se revisan, el señalado por Ducoing en relación con el planteamiento de que los trabajos de investigación teórica que analizan la problemática educativa desde la construcción de un sistema categorial, son tan apreciables [y agregaríamos, necesarios] como aquellos que cuentan con referentes empíricos “de diversa naturaleza” (Ducoing, 2005b: 73).

De ahí que, para el análisis de la producción generada en la última década, alrededor del binomio formación y tutoría, se revisaran tanto los trabajos que apuntan hacia la construcción de la relación entre ambas como un objeto de estudio, así como aquellos otros que representan una problematización sistemática sobre las prácticas tutoriales en distintos ámbitos y niveles educativos. A raíz de la búsqueda colectiva por todo el equipo abocado al trabajo del área 15, la base inicial que se conformó ubicó la existencia de 49 documentos producidos en el periodo estudiado. Los trabajos —de diversa índole— eran mayoritariamente artículos, ponencias y, en mucho menor número, tesis, capítulos de libros o libros. La base final quedó integrada por 161 títulos, los cuales, luego de ser revisados y depurados, se redujeron a una base de 93 trabajos que representaban un acercamiento sistemático al tema en cuestión. Es necesario aclarar que la producción escrita (arbitrada o no), acerca del tema de la tutoría, es tan vasta que por sí misma podría constituir otra área de conocimiento. El recorte implícito al

incorporarlo dentro del área 15, que aborda los procesos de formación, se debe a que, en el nivel discursivo, la tutoría de los estudiantes se asocia a una acción centrada en ellos, lo cual los beneficia y apoya mediante los procesos educativos para lograr un mejor desarrollo humano, una mejor formación humana o formación integral. No obstante, en el nivel de las experiencias tutoriales y de las múltiples descripciones de ellas, la tutoría está enfocada en otros aspectos, preocupada por otros logros y desfasada del objetivo principal de la supuesta atención personalizada de los sujetos.

Por lo tanto, en la selección de las producciones que aquí se presentan como avances o aportes originales a la comprensión del binomio tutoría-formación, se tomó como criterio básico la relación entre formación y tutoría, y que dicha relación se trabajara desde un nivel teórico-conceptual o teórico-metodológico. Por cuestiones de espacio ha sido necesario excluir el enorme volumen de trabajos desarrollados en un nivel meramente descriptivo de los aspectos técnico-instrumentales de implementación de la tutoría, así como aquellos que no profundizaron el tratamiento de los dos conceptos centrales abordados en este campo. Aun así, debe considerarse que esas producciones forman parte del contexto en el que empieza a definirse la relación entre formación y tutoría como un campo de la investigación educativa. Es necesario señalar que al ser un tema emergente no sólo para la comunidad de investigadores educativos, sino también para los educadores de todos los niveles, la mayor producción comprendió ponencias en un gran número de congresos y encuentros, tanto regionales como nacionales, así como en foros organizados dentro de las instituciones. Éstos estuvieron encaminados a lograr acuerdos básicos en cuanto al concepto y a los alcances de la función tutorial, y al planteamiento de los distintos requerimientos que su incorporación dentro de las comunidades educativas presentó a los diferentes actores participantes: autoridades, directivos, funcionarios, profesores y estudiantes.

Las diversas características de las producciones representan, entonces, una dificultad metodológica, pero al mismo tiempo la posibilidad de exponer necesidades, problemas, ausencias o limitaciones (teóricas, metodológicas y técnicas). Asimismo, las inquietudes de quienes, involucrados en el tema, se dieron a la tarea de sistematizar sus experiencias de manera descriptiva, o sus reflexiones de manera argumentativa. Integrar ese complejo panorama implica el reto de poder reconocer la necesidad de más investigaciones educativas en este campo, que a través de distintas aproximaciones metodológicas ayudarían a comprender

la utilidad, la pertinencia de la tutoría y su valor. Con ella se avanzaría en el logro de nuevas elaboraciones —diversas pero rigurosas—, encaminadas a la comprensión de un objeto que, en la mayoría de los casos, sólo ha tratado de explicarse como recurso operativo al servicio de los ‘objetivos institucionales’. Si bien es importante que las instituciones educativas funcionen de manera eficiente, esto no debería hacerse dejando de lado la principal misión de todas ellas: el logro de la formación de los sujetos a través de los procesos educativos en diferentes niveles y modalidades.

La tutoría en el contexto político-educativo de la década. Referentes internacionales y nacionales

Autores como Arbizu, Lobato y Castillo (2005), Villanueva, Betacourt, Lacerda y Duriez (2008), Jiménez y Correa (2009), Pérez (2004), Fresán (2000), ANUIES (2002), Colina (2009), Cisneros (2004), Muñoz (2003), Castellanos, Venegas y Ramírez (2003), Ortega (2004), Porter (2006) y Romo (2008, 2005a, 2005b) han colaborado con el análisis de los factores que desde las políticas educativas han determinado el surgimiento, la generalización y la consolidación de la tutoría como una acción integrada a los objetivos y programas de las instituciones educativas.

El nuevo rol de la tutoría dentro de las universidades la ha formalizado e institucionalizado como un derecho, en el Espacio Europeo:

La Declaración de la Sorbona en 1998 y más tarde, 1999, la Declaración de Bolonia establece la necesidad de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la firme intención de crear la Europa del conocimiento. Un proceso con el objeto de promover la convergencia de los sistemas de E. S. [sic] de los diversos estados de Europa. Una convergencia que señala como meta el establecimiento de estándares de calidad para la formación universitaria (Arbizu, Lobato y Castillo, 2005: 8).

El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el año 2000, y los diferentes compromisos acordados en documentos y programas internacionales, derivaron en un ‘efecto Dakar’ que muestra “que la unión en torno a una serie de objetivos comunes puede movilizar a los países en la empresa de proporcionar a las personas los medios necesarios para su autonomía” (Burnett, 2007: 92). Sin

embargo, aunque se menciona un propósito de autonomía, en el fondo lo que una y otra vez se sostiene es el aseguramiento de la calidad. En México, los diferentes procesos de reforma educativa iniciados en los países comprometidos con las metas establecidas, han ido concretándose a partir de procesos parciales cuya necesidad de integración se plantea en el proyecto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2010, después de una reforma de la Educación Preescolar implementada en 2004, de la Educación Secundaria en el 2006 y del Bachillerato en el 2008. La tutoría se plantea en el nivel básico dentro de la educación secundaria, nivel con un alto índice de reprobación y rezago escolar:

Los 90 constituyeron un tiempo de prueba para el mundo universitario de la región: “cambiar, mejorar, modernizarse”, se presentaban como las consignas a partir de las cuales diseñar e implementar las reformas que se suponían imprescindibles. La urgencia e inevitabilidad del cambio se apoyaba en un diagnóstico general —propuesto por los organismos internacionales— que sostenía que las jóvenes democracias latinoamericanas, a través de sus Estados, gastaban demasiado y mal, lo cual se reflejaba en un déficit constante y en una gestión estatal cara e ineficiente. La recomendación era entonces, en principio, reformar el Estado en su conjunto, tanto en sus estructuras como en sus funciones para permitir así un uso más racional de los recursos y una mejor calidad en los servicios ofrecidos (Villanueva, Betacourt, Lacerda y Duriez 2008: 244).

“Las tutorías se establecieron en un contexto donde el nuevo pacto educativo de corte neoliberal considera la educación como una producción de ‘capital-humano/intelectual’, [y a la universidad] como una empresa que debe evidenciar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad” (Jiménez y Correa, 2009: 105). A partir del análisis del contexto y de los discursos, van quedando claras las orientaciones y la connotación que adquiere la alternativa tutorial desde su replanteamiento. Así, encontramos que “la incorporación de las tutorías son producto de las políticas federales establecidas en los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, que enfatizan en la planeación y evaluación.” (Pérez, 2004: 6). Este autor muestra un ejemplo de la indefinición teórica y metodológica que prevaleció al inicio de la implantación de la tutoría en el nivel superior, y cómo el contexto de las instituciones educativas fue el que marcó principalmente el rumbo, el tiempo y el tipo de actividades que permitirían o no establecer una

implementación más o menos cercana a lo que las políticas de financiamiento y los programas establecidos consideraron como lo deseable. Señala problemas y limitaciones, pero también plantea un posible horizonte positivo para el servicio de tutoría, aunque los grandes ausentes de su discurso siguen siendo los tutorados.

Un texto que ha resultado paradigmático para la orientación actual de la tutoría en la educación mexicana, es la propuesta generada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), elaborada en el 2000, por un equipo de especialistas y coordinada por Fresán, que fue revisada y se reimprimió en el 2002. Desde la función de implementar las políticas educativas establecidas para el nivel superior, a partir de los acuerdos, documentos rectores y lineamientos —tanto nacionales como internacionales—, en el 2002 la ANUIES refrendó como definición de tutoría la siguiente: “Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (ANUIES, 2002:54).

Colina, al referirse al trabajo de Jiménez y Correa (2009) hace notar un problema cada vez más evidente en las distintas prácticas tutoriales: “El riesgo, entonces, es convertir las tutorías en procesos enajenantes en donde se busque alcanzar requisitos solicitados institucionalmente (número determinado de encuentros tutoriales, aumento de porcentaje de aprobados, etc.) a costa de la transformación y el crecimiento del sujeto mismo” (Colina, 2009: 29). En este contexto de ‘búsqueda de la calidad’ (como eficiencia y eficacia), se prevé la necesidad de contar con una nueva figura que coadyuve con el logro de los objetivos institucionales, aunque éstos sólo se presentan como parámetros de evaluación de la calidad y no en relación con principios y propósitos educativos. La función de la nueva figura queda, por lo tanto, también desdibujada, pues a la tutoría se le encomiendan tareas de muy diversa índole: tutoría curricular ligada a cursos regulares, cursos o talleres de nivelación, asesoría o consultoría académica, orientación para estudios de licenciatura y posgrado, apoyo a los alumnos en el trabajo, en los laboratorios e incluso la responsabilidad sobre alumnos que cumplen el servicio social (Cisneros, 2004).

Como puede verse, desde un inicio la dispersión de tareas fomenta una situación en la que prosperan la polisemia del término tutoría y la imprecisión tanto de la función tutorial como de la figura del tutor. Es importante notar que

las tareas relacionan al tutor directamente con la búsqueda de los resultados ‘esperados’, es decir, se reducen a la posibilidad del cumplimiento del rol como estudiante, sin apoyar otros aspectos de su formación como persona.

El resurgimiento oficial de la tutoría académica “tiene su antecedente inmediato en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y más puntualmente se observa en las recomendaciones que formula el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) a la IES, en el sentido de impulsar actividades de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje” (Muñoz, 2004: 1).

A pesar de ya haberse establecido programas y sistemas tutoriales previos a la década de 1990, el tipo de organización por regiones y redes de universidades ha sido muy eficaz para que el modelo de ANUIES sea el más conocido: “[...] cabe mencionar que este esfuerzo regional con serias implicaciones a escala nacional, sin duda se ha enmarcado en la respuesta que la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES ha instrumentado para dar cumplimiento a lo acordado por el consejo nacional en su primera sesión ordinaria de 1999, con la finalidad de coadyuvar a que las IES afiliadas estuvieran en posibilidades de cumplir con los compromisos establecidos en el marco del Promep” (Castellanos, Venegas y Ramírez, 2003: 155):

El amplio concepto de ‘programas de mejora’ establecido por la ANUIES a partir de la publicación del material *Programas Institucionales de Tutoría*, nos permite replantear la tutoría como una acción complementaria de la docencia y diferente de la asesoría. Como el carácter del texto señalado no es normativo sino de orientación y en sus páginas se reitera en varias ocasiones la flexibilidad con las cuales esas recomendaciones deberán llevarse a la práctica, lo hemos considerado un apoyo muy útil para, sobre sus bases, construir una propuesta que permita implementar la tutoría universitaria en nuestra institución desde principios, criterios y finalidades pedagógicas y no sólo administrativas o centradas en indicadores cuantitativos (Ortega, 2004: 3).

Con una amplia visión de la problemática, Porter (2006) señala que es importante entender que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico que depende de múltiples variables y que ante la complejidad del problema en México el Gobierno ha respondido con medidas “objetivas” que afectan principalmente lo material, sin reconocer la dimensión subjetiva de las diferentes situaciones en las que se viven los mencionados problemas.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior llevada a cabo por la UNESCO en 2009, señala que “La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009: 2).

A pesar de lo anterior, y de los múltiples trabajos que señalan las debilidades de la propuesta de la asociación de universidades, su impacto político ha logrado que se extienda también al nivel medio superior a partir de:

[...] Un proyecto interinstitucional para [sic] organizar, operar y prever la evaluación de procesos de atención al estudiante del nivel medio superior. [...] Dicho ejercicio se está llevando a cabo en el marco del Convenio de Concertación para el Fortalecimiento de la Educación Media Superior que firmaron la ANUIES y la SEP, cuyo propósito pretende atender la creciente demanda social que existe en México para este nivel de estudios, en mejores condiciones de calidad y de equidad (Romo, 2008: 6).

En las conclusiones de la evaluación sobre el impacto de la incorporación de la tutoría en las IES, señala: “La experiencia que se resume en el presente documento es muestra de un fructífero ejercicio que, con origen en el trabajo de un grupo de especialistas convocado por la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, ha trascendido expectativas, fronteras, visiones y percepciones” (Romo, 2005a: 58). Lo contradictorio de dicho impacto político lo plantea la misma autora, también en 2005: “¿Puede —o debe— un esfuerzo propuesto por una asociación civil como la ANUIES, constituirse en un producto de la naturaleza de una política pública?, ¿qué atributos posee la propuesta de la ANUIES para ser considerada como tal?, ¿cuál es su fuerza y su orientación en ese sentido?” (Romo, 2005b: 100). La respuesta que la autora plantea es que los programas de tutorías no podrían considerarse una política pública, pero sí un instrumento derivado de una ‘decisión de política’, aludiendo al Programa Nacional de Educación 2001-2006.

En este texto, Alejandra Romo, principal promotora de la propuesta de ANUIES, señala como un “posible acto de condicionamiento” la manera acrítica en que las IES asumen la propuesta “sin el menor cuestionamiento sobre su validez, pertinencia y, lo más importante, sus expectativas y efectos, en relación con el respectivo programa de desarrollo institucional” (Romo, 2005b: 102). Y, en el

mismo texto llega a una primera conclusión: “Las decisiones de política tienen que ser conformadas yendo en sentido inverso al de la planeación tradicional, es decir, de abajo hacia arriba, considerando la lógica de los sujetos afectados, si es que se pretende, además, aligerar el rechazo o las dificultades que la aceptación de una nueva forma de actuar impone” (Romo, 2005b: 104).

El discurso de la deserción: conceptos y discursos orientadores

Este discurso ha ido modificándose a través de los años: entre las décadas de 1940 y 1950, la deserción se consideraba un problema individual. En la década siguiente se explica en términos de desigualdad social y entre las de 1970 y 1980 se describe y explica en términos económicos. En la de 1980 hay un boom de las explicaciones psicopedagógicas que reconocen la deserción como un problema multicausal o multifactorial, pero se identifica (Rigalt, 2004) que al arribo de los años 1990 se encuentran en tensión dos paradigmas: uno centrado en el diagnóstico del rendimiento escolar individual y otro que cuestiona la evaluación paramétrica (Rigalt, 2004).

El Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) tiene como objetivo “mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superior”. El Promep establece, en el renglón de dedicación, las actividades que debe desarrollar el profesor de educación superior, entre las que se encuentra: “Participar en actividades de apoyo a la docencia”. Entre estas últimas actividades se menciona puntualmente a la “tutoría y la asesoría a los alumnos” (Fresán, 2000: 27).

Como en el mismo texto se reconoce, tras la propuesta de la ANUIES se encuentran dos fuentes importantes: los trabajos de Adrián de Garay (2001) y Vincent Tinto (1996). El primero plantea el desconocimiento sobre los actores centrales de los procesos educativos: los estudiantes. El segundo, según Pontón (2009), propone una ‘teoría de la deserción’ de la educación superior, en la cual se enfatiza el papel de las estructuras institucionales en el desarrollo social e intelectual de los alumnos, señalando como factores importantes tanto el número como la calidad de la interacción entre docentes y alumnos. Asimismo, la autora señala que es el surgimiento de propuestas para normar la tutoría lo que ha iniciado su proceso de institucionalización.

Ysunza y Mora (2004) inician un proyecto de investigación a través de un seguimiento telefónico a los alumnos que abandonaron los estudios en la UAM-X. En el estudio trabajaron con cuatro generaciones de las cuales se obtuvo una población de 1 596 desertores o rezagados. Los aspectos abordados fueron los motivos que provocan el abandono temporal o definitivo de la universidad, las expectativas del joven que ingresa a una carrera o el tipo de estrategias que utiliza para enfrentar los estudios universitarios. Las autoras argumentan que las instituciones requieren identificar y atender los múltiples factores que influyen durante la trayectoria escolar en el éxito o el fracaso del estudiante en el abandono de los estudios y en su desempeño académico. En el posgrado, la política de generalización de la propuesta encuentra críticas:

[...] la definición de tutoría propuesta por la ANUIES debe mirarse con cautela; por un lado, su planteamiento puede responder más a la tutoría dirigida a nivel licenciatura que al posgrado. Por otro, no considera las condiciones desiguales que se presentan en el tipo, el tamaño de las instituciones, la infraestructura y la diversidad de los niveles que componen el nivel superior” [sic] además, en la definición propuesta se deposita] la responsabilidad en el tutor principalmente y puede propiciar una interpretación limitada de la tutoría debido a que existen factores de tipo social, cultural e institucional —la normatividad, los programas académicos, el plan de estudios, las actividades del docente o investigador, el tiempo, la disponibilidad, disposición y expectativas de los diferentes actores— que la permean (González, 2009: 2).

Es relevante señalar que aunque el posgrado de la UNAM fue precursor de las prácticas tutoriales, en el nivel de licenciatura, la institución no vivió la presión del Promep para la implementación de las tutorías, pues no participó de ese programa. Aun así, y por convicción de algunos grupos académicos en diferentes facultades y campus, se iniciaron programas piloto que a la fecha cuentan con la posibilidad de hacer un balance entre sus aciertos y sus errores; tal es el caso de las Facultades de Medicina, Ingeniería, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y los campus periféricos: Acatlán y Aragón, en las carreras de Pedagogía; Iztacala y Zaragoza en las de Psicología; y, Cuautitlán, en tiempos más recientes, pero también previos a la oficialización del Sistema Institucional de Tutoría UNAM, creado en 2012, a partir de una iniciativa de la Secretaría de Desarrollo Institucional para fortalecer el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 de la

rectoría. La figura reconocida institucionalmente como tutor, previo a la instauración del SIT, es la del Tutor-Pronabes, una figura principalmente de control administrativo (aunque asignada a los académicos), para dar seguimiento a aquellos estudiantes que resultaron seleccionados dentro del esquema federal Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, así como algunas otras figuras tutoriales de programas específicos que no llegaban a toda la comunidad estudiantil. Se menciona este antecedente de tutoría, aunque no plantea un objetivo de naturaleza formativa, pues fue al que ingresaron como tutores muchos de los profesores de tiempo completo de la UNAM y de otras universidades de los estados. Para muchos docentes esa relación de control administrativo, sobre la aprobación de las asignaturas cursadas, fue el único referente de lo que se esperaba de un tutor.

La tutoría como concepto educativo en construcción

En México existe un panorama de indefinición conceptual de la tutoría, debido al origen político de su generalización en el ámbito educativo. Hay diferentes concepciones que enfatizan algún aspecto en particular, lo cual lleva a que las prácticas tutoriales se desarrollen en un campo marcado por la polisemia.

Necesidad de conceptualización

Varios trabajos señalan la debilidad conceptual de la tutoría, pero algunos lo hacen de una manera más sistemática, ya que lo abordan como problema de estudio. En esa línea encontramos a: Barrón (2009), Lara (2002), Castellanos, Venegas y Ramírez (2003), Serna y Cruces (2004), Jiménez y Correa (2009), Ducoing (2009), Méndez (2010) y Macías y Flores (2004).

Barrón reconoce la dificultad del tema, porque “Una de las principales dificultades que surgen al intentar precisar el concepto de tutoría se relaciona con la diversidad de significados en juego, ligados a un campo conceptual amplio y denso que remite a figuras distintas de la tutoría y por lo mismo de sus funciones y prácticas” (Barrón, 2009: 220, cit. a Sánchez y Santamaría, 2000).

Lara (2002), desde el inicio de la década, atendió el problema de una falta de conceptualización sobre la tutoría. En este trabajo, el investigador propuso la

reconceptualización del término a partir de abordarlo como un objeto de estudio de carácter curricular, para articular la teoría con la práctica dentro de los procesos formativos de la universidad. Asimismo, resultó pertinente que señalara la polisemia del término tutoría y que estableciera la relación y las diferencias respecto a la asesoría, la orientación, la consejería (*counseling*), la consultoría, la dirección de tesis y el trabajo del psicólogo escolar. En ese texto, la tutoría se orienta más hacia la producción intelectual, que hacia una formación personal realizada de manera integral.

Castellanos, Venegas y Ramírez (2003) publican reportes de distintos cambios institucionales llevados a cabo acorde con las estrategias, y los métodos e instrumentos de la propuesta de ANUIES. Los coordinadores del texto señalan la falta de una definición conceptual respecto a qué es la tutoría y cómo deberá funcionar. Por su parte, el trabajo de Serna y Cruces (2004) también indaga sobre el concepto de tutoría, pero, en este caso, el que tienen los alumnos. A lo largo de su investigación encontraron que 70% lo considera un apoyo integral y 30% lo considera como un apoyo en la planeación de horarios. De este total, 40% lo entiende como un apoyo en el avance curricular.

Jiménez y Correa, en una primera aproximación general, definen a la tutoría como “aquella actividad en la que un agente implementa una serie de acciones académicas a fin de favorecer un proyecto individual del estudiante” (Jiménez y Correa, 2009: 109), con la finalidad de profundizar más adelante en su naturaleza a partir de reconocer que la relación, además de académica, es ‘fundamentalmente humana’. Con el término tutoría, “igual se apela, por ejemplo, a la tutoría en la educación obligatoria (secundaria) que en el doctorado, a pesar de que ciertamente son totalmente distintas las nociones que una y otro han establecido y operado a través de programas y estrategias específicas” (Ducoing, 2009: 63).

En el bachillerato, la tutoría se ha entendido como “un espacio educativo que permite establecer vínculos entre el tutorado y la construcción de los conocimientos —metacognición—, es preciso tener claro que este vínculo es un proceso interno, vivencial y simultáneo, que genera una serie de andamiajes facilitando el proceso de aprendizaje” (Méndez, 2010: 4). Por lo pronto, podemos anotar que de la falta de una clara conceptualización de la tutoría en el ámbito educativo se desprende la dificultad para establecer los límites de la función del tutor, pues “así como existe quien defiende la postura de tener una intervención no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal, existe la postura extrema de

que el tutor sólo es un consultor de decisión de asignaturas, o un recomendador de procesos y metodologías de aprendizaje” (Macías y Flores, 2004: 7).

Contradicciones discursivas

A continuación se presenta algunos de los trabajos que sirven como una muestra del efecto de la indefinición y polisemia señalada arriba, puesto que en un mismo texto aparecen temas y tratamientos que resultan paradójicos o incluso contradictorios: Carrillo (2003), González (2004), Ortega (2004), Tejada y Arias (2003), De la Cruz y Abreu (2009), Ysunza y De la Mora (2006), Durand y Fresán (2005).

En Carrillo (2003), los conceptos de autogestión y de autodeterminación retomados de Egg (1989), se van acotando a lo largo del capítulo para circunscribirse al *aprender a aprender* como fórmula reiterada:

Ahora bien, las habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes con el fin de que logren autodeterminarse y responsabilizarse por su propio aprendizaje son: aprender a aprender, pensar, investigar, crear, comunicarse, administrarse y evaluarse [...] un punto importante es el reto continuo que representa lograr que las emociones estén al servicio del aprendizaje, si deseamos que al estudiante le resulte agradable y placentero” (Carrillo, 2003: 117).

Aunque resulta contradictorio hacer alusión a la formación integral y abocarse principalmente a lo intelectual, el autor retoma una serie de conceptos importantes para el desarrollo de la persona, tanto de Freire como de Rogers, lo cual apunta en una dirección adecuada al principio de desarrollo humano con el que se abre el capítulo. Adquiere consistencia, además, al explicar los distintos tipos de aprendizajes: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, la integración general del capítulo es un tanto contradictoria, pues, además del trabajo mencionado, está integrado por los apartados siguientes: la inducción de actitudes científicas como función tutorial; servicio social y prácticas profesionales; la tutoría como estrategia de diagnóstico del rendimiento académico y tutoría y mejora del proceso educativo, todos ellos con un cariz más administrativo que de desarrollo humano.

Lo anterior muestra cómo los académicos universitarios, a pesar de contar con bases teóricas para ir más allá de lo propuesto por ANUIES (y el trabajo mencionado lo demuestra), se ‘anclaron’ en un discurso con finalidades definidas que no apuntaba ciertamente de manera fundamentada a la formación integral, aunque la tomaran como bandera. También se da el caso contrario, en el que el discurso no se aleja mucho de los propósitos institucionales, pero las prácticas van más allá en términos formativos: un caso notorio es el del trabajo cuya propuesta es incorporar como actividad curricular el programa de Formación Humana para estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, a fin de hacer realidad una educación universitaria “con un verdadero sentido Humanista y con un enfoque de integralidad” (González, 2004: 1). Otra propuesta, en el sentido de la integralidad de la formación, plantea un modelo de tutoría universitaria centrada en el logro del perfil de egreso, a partir de un enfoque rogeriano centrado en la persona:

[...] la práctica de la tutoría se ha planteado como una acción permanente que acompaña el proceso formativo de nuestros alumnos a lo largo de toda su carrera, superando con ello los esquemas tutoriales de introducción o inducción a la universidad, y aquellos remediales y excluyentes que se ofrecen sólo para las personas que presentan un problema específico o un perfil privilegiado (Ortega, 2004: 1).

En este trabajo, la concepción de tutoría resulta más integral de lo que el objetivo general logra indicar.

Aunque la figura del tutor es reconocida por los estudiantes como un elemento positivo, al ‘asociarse a una actividad remedial, marginal, enfocada a estudiantes con problemas’ genera significados contradictorios. Algo semejante pasa con el concepto de *tutorado*. (Tejada y Arias, 2003), y esto es el resultado justamente de la polisemia antes analizada, que crece en proporción directa a la proliferación de nuevas y distintas prácticas tutoriales. Por su parte, señalan De la Cruz y Abreu (2009) que “los nuevos miembros de una comunidad se apropian de los discursos del campo a través de un proceso que tiene varias implicaciones, entre ellas: favorecer la interacción y legitimidad dentro del grupo y permitir no sólo hacer uso del lenguaje como una manera de representar su pensamiento, pues al mismo tiempo permite la inventiva y renegociación de los significados creando nuevo conocimiento” (De la Cruz y Abreu, 2009: 200). Aun

cuando en este párrafo los autores aluden a los tutorados —y hay un gran valor formativo en su señalamiento—, es pertinente decir que lo mismo se aplica a los recién conformados cuerpos de tutores, los cuales deben tener una comunicación fluida y constructiva, para ir logrando esa ‘renegociación de significados’, en un medio incierto y poco conceptualizado, que urgentemente requiere la creación de nuevo conocimiento y la conformación de nuevos paradigmas desde dónde pensar la tutoría, para una nueva generación de modelos tutoriales.

En varios casos, aunque se persigue una formación integral del sujeto, es la formación profesional en lo que se pone el acento: “La tutoría se dirige directamente a fortalecer el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico y de formación profesional; de esta manera, se orienta a potenciar su crecimiento personal en el ambiente universitario y pretende incidir en su desarrollo entendido desde una perspectiva integral” (Ysunza y De la Mora, 2006: 20). De igual manera, encontramos que se señala: “La formación integral no puede ser la misma en todas las IES [...] Por ello el planteamiento de la formación integral debe ser completo desde el perfil de ingreso, tanto individual como por grupos, pasando por la definición de las estrategias que llevarán al perfil de egreso y su evaluación. Por supuesto todo ello con una definición precisa de la responsabilidad que corresponde a los tutores, no a todos se les puede pedir lo mismo, ni hacerlo de manera vaga y genérica” (Durand y Fresán, 2005: 43). Este trabajo es importante en la medida en la que abre una discusión necesaria: si todos aceptan como deseable el enfoque de la educación superior hacia una formación integral, ¿cómo debe entenderse ésta?

Aportaciones conceptuales

Aunque la mayoría de los trabajos abordan el concepto de tutoría, lo hacen retomando la definición de ANUIES. En este apartado presentamos algunos de los trabajos cuyas aportaciones apoyan la reflexión de lo que debiera entenderse por tutoría: Velasco (2002), Ducoing (2009), Serna y Roa (2006), Cervantes y Moreno (2004), Amezcua, Ochoa y Valladares (2004), Macías y Flores (2004), Márquez y Ramos (2004), Fernández y Escribano (2008).

Velasco (2002), desde la perspectiva de una filosofía ignaciana, concibe a la relación tutorial como eje fundamental del proceso de formación, y a la tutoría como “una relación humana de diálogo y acompañamiento” (Velasco, 2002: 4).

La pedagogía ignaciana, enfocada en el acompañamiento, pretende una educación centrada en los procesos y una comunicación educativa basada en el diálogo. El objetivo del trabajo de Velasco es analizar los diferentes momentos y necesidades de la acción tutorial dentro del proceso de formación doctoral. En sí, los temas que trata se refieren a las dificultades y momentos críticos que se viven durante el proceso de realización de un doctorado; las necesidades y tipos de requerimientos del tutorando y la naturaleza y características del trabajo que se requiere por parte del tutor. En un nivel más general de aproximación, Ducoing (2009) hace una revisión tanto etimológica —de los conceptos— como genealógica —de las prácticas— de la tutoría y del acompañamiento, a partir de la cual plantea una diferenciación relevante que puede llevarnos a cuestionar y resignificar el sentido de la tutoría:

En la tutoría, la claridad y la certeza del tutor para guiar al tutorado constituyen los caracteres distintivos de su función [...] La interacción que de aquí se deriva es casi unidireccional, transitiva, del tutor (agente activo) hacia el tutorado (agente pasivo) [...] En el acompañamiento, la incertidumbre y la inseguridad configuran el escenario en el que interactúan acompañante y acompañado [y donde] se asume la interacción como interacción de subjetividades y el acompañamiento como un proceso en el que el acompañado tiene un lugar como sujeto: aquél que el acompañante le otorga como interlocutor” (Ducoing, 2009: 74).

Serna y Roa (2006) ubican elementos para una construcción categorial en el constructivismo y en el enfoque rogeriano centrado en la persona. Las autoras, retomando a López (2001), afirman que el principal desafío de la educación es generar “espacios y oportunidades de integración de todos los niveles y de todos los patrones de experiencia del sujeto” (Serna y Roa, 2006: 5).

Desde el enfoque autobiográfico de Baudouin, retomado por Ducoing (2009) como herramienta de análisis de los procesos formativos en adultos, se enfatiza la dimensión funcional del acompañamiento, afirmando que “el grupo de participantes ‘ayuda’ efectivamente a un movimiento de transformación, y esto es lo que autoriza [...] a proponer un lazo fuerte entre la dimensión del grupo y la función del acompañamiento, en formas que ‘se inventan sobre la marcha’, y que son poco planificables y predecibles de antemano” (Ducoing, 2009: 49). Aquí existe un fundamento importante para la implementación de

la tutoría en el nivel grupal. Para Cervantes y Moreno (2004), el concepto que debe utilizarse es el de acompañamiento; lo decisivo para el acompañamiento es la creación de un ámbito donde es posible el nacimiento de relaciones estructurantes, en las cuales crezca el sentimiento de pertenencia. Vemos en estos ejemplos la predominancia del sujeto sobre los procesos, el sujeto es el actor y es quien está viviendo el proceso formativo como experiencia personal y lo hace junto con otros (no sólo con el tutor), en contextos donde lo más importante son las condiciones que permitan esa pertenencia a partir de procesos de identificación-identidad. Esto es un cambio importante, porque la propuesta inicial de la ANUIES no consideraba conveniente la tutoría grupal y no la promovía, señalaba que, en todo caso, se diera en pequeños grupos. Sin embargo, desde la experiencia de varios programas de tutoría se rescatan las bondades de la tutoría grupal, tanto por su capacidad de acompañamiento colectivo, como por el clima de seguridad que puede proveer al estudiante. Existen trabajos como el de Amezcua, Ochoa y Valladares (2004) que argumentan a favor de ella, lo cual enriquece los alcances de la propuesta original:

La tutoría grupal es el proceso de acompañamiento de un grupo de alumnos con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir junto con su tutor temas que sean de su interés, inquietud, preocupación, así como también para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, reflexión y convivencia social” (Amezcua, Ochoa y Valladares, 2004: 1).

Al respecto, los autores nos remiten a De Serranos y Olivas (1989) al referirse a un espacio de comunicación “donde los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir con el tutor temas que sean de su interés, inquietud y preocupación. Esto permite visualizar la situación global de un grupo, es decir, no sólo se analiza el rendimiento académico, sino la convivencia que se desarrolla en el mismo” (Amezcua, Ochoa y Valladares, 2004: 7).

En el discurso del acompañamiento (Cervantes y Moreno, 2004), los elementos de conceptualización son realización integral, comunidades de aprendizaje y estructuras de convivencia; este último, muy poco trabajado en el área de la tutoría. En esta línea, de una concepción grupal, se rompe con la prescripción del tutor como figura única de apoyo al desarrollo de la persona, así como en la

didáctica tradicional se rompe con la idea del profesor como única fuente de conocimientos para el alumno.

Macías y Flores (2004) señalan que en su Departamento académico los tutores trabajan las áreas académica y personal, se establece una relación cercana con el tutorado y “está demostrado que muchas veces el impedimento de un rendimiento óptimo no son las dificultades en el proceso de aprendizaje, sino en su vida personal, pues su capacidad de aprender se ve inhibida” (Macías y Flores, 2004: 1). Su trabajo analiza alcances y límites de la función tutorial. Desde la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM se establece que la tutoría es una actividad pedagógica cuyo propósito es orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Se precisa que esta actividad no sustituye las tareas del docente, a través de las cuales se presenta a los alumnos contenidos diversos para que los asimilen, dominen o recreen mediante síntesis innovadoras. La tutoría es, pues, una acción complementaria, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicos, así como de sus inquietudes, y aspiraciones profesionales (UNAM, 2012).

Para Márquez y Ramos (2004) la tutoría es una nueva relación entre tutor-tutorado (docente-alumno), a través del desarrollo de las potencialidades de los futuros profesionales, ayudándolos para que por sí mismos y de modo gradual consigan el desarrollo académico, profesional, personal y social, esto es, su desarrollo humano integral. En otro autor, encontramos que “la tutoría es un derecho de los alumnos que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento, a su formación y a su desarrollo. Se concibe, pues, como una labor continua, sistemática, interdisciplinaria, integral, comprensiva y que conduce a la autoorientación” (Fernández y Escribano, 2008: 3)

Propósitos y tendencias de la acción tutorial institucionalizada

Si tomamos en cuenta que son muy variadas las condiciones contractuales de los tutores en las distintas instituciones educativas, que la tutoría es un proceso complejo, que actualmente son escasos los programas de formación docente y más aún los de formación de tutores, y que es necesario que exista una estructura de servicios de apoyo al tutorado para que pueda ser canalizado en caso de requerirlo, podremos analizar cuál está siendo la tendencia que priva en la mayoría de los programas tutoriales en la atención de las situaciones antes descritas.

Con base en lo anterior, los trabajos se analizan en términos de los supuestos o premisas que manejan como fundamento de su discurso: enfocados hacia operar los programas, según los lineamientos generales o bien, hacia problematizar las prácticas tutoriales y transformarlas.

Control operativo y quehacer técnico-instrumental

En muchos de los textos analizados el principal objetivo del programa institucional de tutoría es lograr índices satisfactorios de aprobación, retención, egreso y titulación. Entre ellos se encuentran: Castellanos, Venegas y Ramírez (2003); Hernández y González (2004); Díaz, Vera y Vidales (2004); Landeros, Serrato y Hernández (2004); Badillo (2009); Vargas, Castro, y Domínguez (2004); Canales (2004) y Castañeda y Ortega (2002).

Desde esta perspectiva se plantea una relación directa, casi mecánica entre incluir la tutoría y mejorar dichos índices: “Los tutores son formadores y contribuyen en la formación integral del estudiante por lo que se debe de tener claro cuáles son las metas a alcanzar y que éstas se institucionalicen para el mejor resultado de los programas de estudio” (Hernández y González, 2004: 8). Otra situación que llama la atención es que algunos documentos inician una reflexión sobre el sentido de la tutoría y buscan bases teóricas para hacer comprensible la práctica; sin embargo, siguen circunscribiéndose al modelo generalizado: “Aunque entendemos que hay otros modelos de tutoría, el propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior lo hemos implantado de forma paulatina a partir de la preparación recibida” (Díaz, Vera y Vidales, 2004: 5). Aquí se refieren al Curso Taller de Capacitación de Tutores de la ANUIES.

En otros casos, se hace una interpretación de alguno de los aspectos del discurso de la propuesta y, como se ha asegurado que se pretende pasar de un paradigma centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, nos encontramos con trabajos como éste que pretende hacer girar la tutoría alrededor de dicho paradigma: el objetivo es conocer los estilos de aprendizaje en la población estudiantil tutorada. Esto se lleva a cabo mediante la aplicación de cuestionarios para identificar estilos de aprendizaje de los alumnos y apoyar el aprendizaje significativo a partir de la acción tutorial. “Las propuestas de acción tutorial responden a lograr el aprendizaje significativo (efectivo) en

estudiantes tutorados [...] La propuesta de acción tutorial implica también establecer por escrito compromisos institucionales identificables por la comunidad universitaria, susceptibles de seguimiento y evaluación periódica” (Landeros, Serrato y Hernández, 2004: 6).

Desde un discurso que alude a una visión integradora, la UAEM plantea: un Sistema Institucional de Información Estudiantil (SIIIE), que contempla cuatro módulos fundamentales: *a)* Ingreso, *b)* Trayectorias Académicas, *c)* Seguimiento de Egresados, y *d)* Opinión de Empleadores. El ‘módulo de Trayectorias Académicas’ vislumbra la institucionalización de un programa de Tutorías que tiene como base la propuesta de la ANUIES y las propias condiciones y características de la comunidad universitaria (Terán y Flores, 2004: 3). Sin embargo, la formación integral que propone se circunscribe al rendimiento académico, el éxito escolar y una ‘futura calidad de vida personal y profesional’, relacionada con dicho éxito.

Uno de los trabajos más completos en esta línea es el de Badillo Guzmán (2009), quien llevó a cabo una investigación sobre la UV con el fin de analizar la implementación de los programas de tutoría dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Para la construcción de su objeto de investigación, considera dichos programas como resultado de las políticas derivadas de la reforma educativa en los sistemas de educación superior, las cuales se traducen en ‘modelos educativos innovadores’; y, parte de un reconocimiento previo de los ‘múltiples efectos’ que los programas de tutoría han generado en la dinámica institucional y en la experiencia escolar de los actores universitarios, tanto en el nuevo modelo educativo de la universidad como en la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas UNAPEI. Para ello, la investigación se plantea conocer cómo operan los programas de tutoría y cuáles son los efectos que han generado en la experiencia escolar de estudiantes y tutores. Esta última dimensión se analizó a través de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las nuevas actividades administrativas y académicas que los profesores realizan a raíz de su rol como tutor?, ¿han contribuido las tutorías al crecimiento profesional de los tutores?, ¿cuál es el nivel de satisfacción de los profesores en relación a su rol como tutor?, ¿qué han significado las tutorías para los tutores? Y, por el lado, de los estudiantes: ¿ha cambiado la integración de los estudiantes al marco escolar a raíz de los programas de tutorías?, ¿se promueven los factores que favorecen el aprovechamiento escolar de los estudiantes a través de la tutoría?, ¿se ha fortalecido el interés profesional del estudiante a través de las tutorías?, ¿qué nuevas actividades

administrativas y académicas realiza el estudiante como tutorado? Se reporta haber utilizado un enfoque metodológico mixto (cuantitativo-cualitativo), en un estudio transversal, de corte descriptivo y de tipo observacional. La forma de operar de los programas de tutoría en la UV ha sido diversa, “con intensidades variadas y enfoques hasta cierto punto divergentes” (Badillo, 2009: 333).

Con respecto a las diferencias entre el MEIF y la UNAPEI, se encontró que “existen disparidades en la atención al sector indígena estudiantil” (sólo tienen acceso los que estudian en la Región Xalapa). En cuanto a la experiencia escolar de los estudiantes se señala que pudieron establecerse impactos positivos en la integración a la comunidad estudiantil; las tutorías han ayudado a que los estudiantes indígenas conozcan la mayoría de los procedimientos administrativos que deben realizar durante su formación; por medio de las tutorías se ha dado una amplia difusión de las prácticas de consumo cultural entre los guiados, así como también de las prácticas deportivas, aunque en menor medida; los guías académicos han sido pieza clave en la integración de los guiados al sistema académico, pues han contribuido al conocimiento del plan de estudios de sus carreras, de la disciplina en que ésta se inserta, así como en el desarrollo de sus propios valores; el programa de tutorías ha promovido distintos factores en pro del desempeño escolar, particularmente en la mejora del desempeño académico, el desarrollo de buenas actitudes y hábitos de estudio, favorecer la permanencia y evitar la deserción, han tenido gran influencia en el interés de los guiados por las prácticas y actividades propias de la carrera que cursan; el desarrollo del interés de los estudiantes por cursos de posgrado representa un nicho de oportunidad para los guías académicos, teniendo así una mayor contribución en la configuración del proyecto profesional de sus estudiantes guiados; mediante las tutorías de la UNAPEI, los estudiantes tienen acceso a una serie de actividades de tipo académico que complementan su formación, como las asesorías especializadas, cursos remediales y tutorías en línea (Badillo, 2009).

Existen discursos en los que incluso la tutoría es planteada como armonizadora de la oferta y la demanda del mercado laboral: “Se concibe a las instituciones de educación superior asociadas al progreso y a la transmisión del saber. Sin embargo, en las últimas décadas cada vez es más frecuente que exista una desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones, lo cual se traduce en largas filas de desempleados o bien, en un periodo cada vez mayor que transcurre para que estos ingresen a las fuentes de trabajo” (Canales, 2004: 1). Otro factor considerado importante

—desde la gestión de la tutoría que realizan las IES— es conocer el proceso que utilizan las instituciones para seleccionar a los profesores encargados de las actividades de tutoría; por ello, se preguntó cuáles son los atributos considerados de mayor importancia. Según el cuestionario aplicado por, “para un porcentaje de instituciones de al menos el 65%, los *factores más importantes*, fueron: *a*) el tipo de población estudiantil que demanda, *b*) el tiempo disponible de los académicos para realizar la actividad tutorial, *c*) la experiencia en el trato con los alumnos, y *d*) los atributos personales” (Romo, 2005b: 21).

Problematización-transformación de las prácticas y relaciones educativas

Se ha señalado antes que el proceso, tal como ha sido implementado en diferentes instituciones, tiene un enfoque de estandarización con respecto a los alumnos, con parámetros establecidos *a priori* y ajenos a los sujetos. En contra de esta tendencia surgen otras que se aproximan a las particularidades y a la situación del sujeto en formación, y que plantean una tutoría diferente. Producciones en esta línea de problematización son las de: De la Cruz y Abreu (2009), Barrón (2009), Lara (2009), Canales y Moreno (2002), Alvarado y Romero (2006), Molina (2004), Rojas (2010), Ruiz (2010), Romo (2011), Ducoing (2009) y Moreno (2010).

A pesar de los discursos acerca de la formación integral y la tutoría personalizada, mantener como objetivo principal de la tutoría al mejoramiento del desempeño académico para lograr abatir los índices de deserción y rezago o aumentar los bajos índices de titulación, coloca al tutorado en una posición asimétrica con respecto al tutor, entendiéndose a este último como el sujeto que corregirá a lo largo de su trayectoria los comportamientos del estudiante para el logro de los fines institucionales. Esta situación transforma al sujeto que ‘mejora’ en un medio para demostrar la eficiencia, eficacia y equidad de la institución. Frente a esta situación, algunos autores han argumentado la necesidad de un cambio para estructurar sistemas tutoriales que partan de las necesidades y características de los estudiantes (de cada uno de ellos), y garantizarles una formación integral “que permita al egresado contender con la supercomplejidad y la incertidumbre propias de la sociedad actual” (De la Cruz y Abreu, 2009: 192). En ese sentido, advierte Barrón que “en este mundo globalizado los retos para los tutores, emanados de una realidad dinámica, cambiante y contradictoria, se encaminan hacia el manejo de las incertidumbres y hacia la preparación para el

riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo” (Barrón, 2009: 214).

Lara (2009) indica que “el problema central [de la tutoría] más bien es de carácter metodológico y debe orientarse al diseño de una estrategia que, al mismo tiempo que respete la diversidad de interpretaciones posibles y actuantes respecto a la función que desarrollan los actores concretos, permita observar la función de una manera más o menos homogénea, desde la perspectiva global del sistema” (Lara, 2009: 2). Este investigador, coordinador del texto en el que se incluye trabajos de corte empírico y otros de carácter más argumentativo, habla de la posibilidad de desarrollar una estructura metateórica, al reconocer la necesidad de construir las categorías que permitan abordar el problema y analizarlo. Señala que primero hay que reconocer la complejidad misma del problema, pues actualmente la tutoría está cruzada por múltiples discursos teóricos no siempre coherentes entre sí, pero frente a esta diversidad de explicaciones sobre la tutoría, que de manera coloquial denomina “mazacote ecléctico” (Lara, 2009: 23), recomienda tratar de “trascenderlas” por medio de la construcción de categorías que las retomen y las hagan homogéneas desde una perspectiva epistemológica. De ahí la importancia de la articulación de los conceptos tutoría y formación. La construcción de la tutoría como un objeto pedagógico depende de dicha articulación y deriva de los propósitos mismos de esta ‘nueva’ acción educativa. Las teorías que conformarán el conjunto coherente para dar paso al nuevo paradigma de aproximación, análisis y solución de los problemas de la tutoría deberán determinar y validar qué se pone en el centro de la cuestión o debate. Canales y Moreno (2002) plantean la necesidad de llevar la tutoría de la práctica vivida a la investigación educativa, como la forma de influir adecuadamente en la formación de los tutores. Esto, desde una perspectiva distinta, de corte humanista y que reconozca la interacción entre sujetos como la base de la educación y la formación, es decir, como una acción del sujeto sobre sí mismo y no como efecto de la acción de otro sobre él.

Al parecer, en el ámbito de la educación a distancia ha sido más fácil comprender esta situación: “El componente emocional del tercer entorno [tercera etapa de la educación a distancia], es un factor importante para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene factores sociales y no se limita a ser una transmisión fría de conocimientos” (Alvarado y Romero, 2006: 6). La propuesta para la formación integral es considerar al estudiante como “un proyecto en evolución”, como “unidad di-

námica autogobernable que busca su realización a través del desarrollo intelectual”, basado en las siguientes preguntas: ¿cuáles son tus proyectos o grandes intenciones académicas?, ¿qué motivan tales proyectos?, ¿de qué objetivos hablamos para esos proyectos?, ¿cómo establece las prioridades de sus proyectos?, ¿cómo las organiza?, ¿qué acciones realiza para tales prioridades? Desde Morin (1999) la noción de formación integral implicaría que la gobernabilidad de las actitudes refiere a la claridad en las responsabilidades: la flexibilidad en la aplicación de criterios; la disciplina personal y profesional; el reconocimiento de las capacidades y la dirección de las propias emociones (Alvarado y Romero, 2006). Probablemente debido a que la educación a distancia le presenta al docente distintos requerimientos, la idea de acompañamiento está más centrada en las necesidades y los procesos del estudiante que en el tradicional planteamiento didáctico de los contenidos. Ello posibilita que estas alternativas se integren alrededor de las expectativas de los que aprenden.

El tutor debe ser un mediador capaz de crear las condiciones que permitan que los saberes tengan sentido para los estudiantes, lo cual exige un amplio conocimiento de las dimensiones epistemológicas, sociales e históricas del conocimiento (Molina, 2004). Por otro lado, el tutor establece un vínculo de cooperación con sus alumnos, lo cual da lugar a un proceso llamado de tutorización, que es la capacidad de ponerse al lado del alumno, “sufrir su ‘alumbramiento’ conceptual, ayudarlo a solucionar sus problemas en el aprendizaje e incidir en sus actitudes y valores” (Olea, 2004: 5).

En un recuento histórico, Rojas (2010), analiza cómo en el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, el tutor ha pasado de ser un docente tradicional y el asesor de la época de la tecnología educativa, a re-significar tanto las prácticas como la función del tutor de educación en los sistemas abiertos y a distancia, en lo que él llama una construcción cotidiana y permanente, basada en la reflexión sobre el propio desempeño pedagógico. Para el autor el potencial de la tutoría está en el hecho de propiciar la comunicación y el intercambio con los alumnos. Encontramos experiencias tutoriales también en el extenso campo de innovación educativa a partir de las TIC e incluso de la Robótica pedagógica. El trabajo de Ruiz-Velasco se ubica en esa línea de análisis, en la cual el desarrollo de las tutorías se hace a partir de *blogs* y *webquest*. “El papel del tutor en educación virtual, al igual que en la educación regular, es el de servir de enlace entre las instituciones y los educandos, y de adaptar los contenidos a las necesidades particulares de cada uno de ellos [...] dadas las sincronías/asincronías del tiempo y el espacio en el que ocurre este acto educativo [el de

una comunidad virtual de aprendizaje], la tutoría virtual se vuelve más compleja y demandante (Ruiz, 2010: 79).

Estas ideas simples que resultan tan evidentes desde la Educación Abierta y a Distancia, son muchas veces impensables desde la didáctica tradicional, anclada a los contenidos programáticos. Las innovaciones, desde luego, no son única —ni siquiera principalmente—, con base en las TIC, en este apartado hablamos de la capacidad de problematizar para poder transformar tanto las prácticas educativas como las relaciones entre los actores de la educación.

El campo de la tutoría no sólo ha ido ampliándose en un sentido cuantitativo, también ha hecho que los estudiosos, los investigadores del tema y los gestores de las políticas educativas que impulsan la tutoría, vayan todos profundizando sus conocimientos alrededor de cada arista del asunto, cuestionando los alcances de lo logrado. Un trabajo que entra también en esta línea de problematización de las prácticas, señala que “el sistema educativo ha tendido a conceder una mayor importancia a la dimensión cognitiva, dejando en segundo plano los aspectos afectivos, los cuales son determinantes en una relación del tipo de la establecida entre el tutor y el estudiante” (Romo, 2011: 39). Esos ‘aspectos afectivos’ y muchas otras situaciones personales que el estudiante enfrenta en la vida cotidiana (que no se reduce a la vida escolar), son precisamente las dimensiones que no se toman en cuenta al momento de ponderar los índices de reprobación, rezago o eficiencia terminal. El indicador de eficiencia terminal es un dato cuantitativo que nos permite establecer la proporción entre el número de matriculados y el de egresados, pero no nos brinda información de las características o cualidades de dichos egresados; tampoco nos arroja información sobre los distintos momentos del proceso. En conjunto con otros parámetros, generalmente utilizados por la evaluación educativa de corte cuantitativo, sólo nos permite tratar de hacer ajustes después de ver los errores cometidos con las generaciones que ya egresaron, sin poder insistir en la solución de los problemas cuando éstos se presentan y todavía tienen solución para quienes los viven. Por otro lado, quedan fuera de esta óptica muchos de los elementos que influyen directamente en el desempeño escolar, docente y administrativo de los actores institucionales y, por lo mismo, las soluciones siempre parciales, pues privilegian una lógica tradicionalmente autocentrada por parte de las autoridades, que en la práctica resulta conservadora y verticalista, pues corresponde a un modelo de gestión administrativa que no involucra las necesidades, las peticiones ni las decisiones de todos los actores institucionales.

“Al cabo de una década de promover la implantación de programas de tutoría en las instituciones afiliadas a la ANUIES, se observan ciertas dinámicas no homogéneas que, si bien muestran avances, deja ver rasgos que han funcionado de manera negativa y, al mismo tiempo, las vías por las cuales se van enfrentando las adversidades en la incorporación de la tutoría” (Romo, 2011: 74). De este comentario pueden desprenderse dos informaciones relevantes: en la primera, como es de esperarse, se pudo comprobar que las dinámicas institucionales son diferentes, pues dependen de múltiples aspectos singulares como su historia, su naturaleza, el tipo de organización, su dimensión, las características de la población que atiende, su ubicación geográfica, etc.; en la segunda, aunque afortunadamente sea de manera asincrónica en relación con las demás instituciones, cada una de ellas va construyendo su propia vía a fin de realizar una acción educativa que ha llegado a demostrar las evidencias de sus beneficios, gracias justamente a los actores que se esfuerzan para ponerla en práctica.

El objetivo de terminar los estudios ‘en el plazo previsto’, contradice la búsqueda de una mayor flexibilidad curricular y desatiende las diferencias entre las condiciones y circunstancias individuales —en ocasiones muy difíciles— de los estudiantes del nivel superior. Según Ducoing (2009), el hecho de darle un lugar al otro, significa aceptar un proceso de cambio no predecible, no anticipable.

En un entorno mundial en el que las innovaciones en educación superior se suceden rápidamente en algunas regiones, es importante considerar las características del contexto particular. Por ello, explica Moreno (2010) que los modelos de tutoría que se han propuesto muestran una gran diversidad de signos teóricos y metodológicos así como de estrategias y áreas de aplicación.

Se debe resaltar el impacto que el concepto mismo de tutoría, como control o como acompañamiento, puede tener en el tipo de rol que jugarán los actores, pues los términos tienen una historia colectiva: “Como demuestra Bajtín, precisamente los significados comunes, públicos, fijados por la tradición, son los que más se prestan a permanecer implícitos, mediados, escondidos, remotos, secundarios, inconscientes” (Ponzio, 1998: 89). En cuanto a la tutoría, hay que reconocer que el término mismo remite a una relación jerárquica, vertical, incluso de dependencia entre quien realiza la tutoría y quien requiere ser tutorado.

Abordando la situación desde una perspectiva diferente, Ducoing (2009) señala que el acompañamiento no puede asentarse en el registro de lo técnico ni en la lógica de la funcionalidad, sino exclusivamente en la lógica de lo humano, a partir del proyecto personal del acompañado.

Desde una lectura de la complejidad de la realidad y en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, se plantea una tutoría que incorpore al sujeto a las comunidades del saber y del hacer dentro de su campo. Para construir un modelo integral de la tutoría que cumpliera ese propósito, De la Cruz, García y Abreu (2006) utilizaron el análisis funcional de tareas. Los autores partieron de una revisión sistemática de la bibliografía y del consenso de expertos para identificar las funciones de la tutoría en la educación superior. El modelo identificó ocho funciones: formación de investigadores y profesional, docencia, entrenamiento, consejería académica, socialización, patrocinio y apoyo psicosocial. Esto, con la finalidad de promover prácticas tutoriales más conscientes y reflexivas que favorezcan la formación de tutores y la evaluación de su calidad (De la Cruz, García y Abreu, 2006). En relación estrecha con lo anterior, otro punto, por demás trascendente, es entender la potencialidad de la tutoría y el papel del tutor en el encuentro y desarrollo del deseo de saber de los sujetos. En tanto que el tutor se entienda sólo como un instrumento de la eficacia institucional para que los alumnos no reprueben, estará desperdiciando su capacidad formativa para propiciar en ellos la madurez e independencia intelectual y en contra de lo que Tamayo (2009) ha denominado neotenia existencial.

En el nivel de posgrado es donde mejor se puede observar que el trabajo del tutor está relacionado con lo que el tutorado realiza a partir de sus saberes y el tutor es un guía o mediador que actúa como un facilitador para que el estudiante concrete su visión y su aportación personal sobre un área de estudio seleccionada, dentro de una o varias disciplinas. El trabajo formativo en sí, desde luego es sobre las propias habilidades para la investigación o la docencia. Sin embargo, sobre todo a partir de los posgrados tutoriales (con proyecto de por medio), existe el riesgo de que el centro del interés pudiera enfocarse en el producto de la investigación y no tanto en el proceso de la persona. La propuesta de De la Cruz y Abreu (2009) en cuanto a la tutoría en el posgrado, además de hacer notar los procesos formativos en los que el tutor es un mediador, los enmarca en el contexto de la sociedad del conocimiento identificando los distintos niveles en los cuales se articula el actual quehacer científico. De ahí que, su propuesta se inscriba dentro de un enfoque sistémico y que se señale como un error el que la tutoría se centre en la simple interacción entre tutor y tutorando. Para estos autores, el microsistema en el que interactúa la díada tutor-alumno, “puede comportarse como un sistema más o menos cerrado o como un sistema abierto con un gran número de interacciones con el mundo exterior, llegando incluso a la multitutoría” (De la Cruz y Abreu, 2009: 194).

Para Canales y Moreno (2002) la tutoría académica es vista como la panacea ante la falta de calidad de la educación superior, y pretende “redimir al sistema ‘cubriendo’ con programas al vapor las ineficiencias que con frecuencia el propio sistema ha generado y continúa reproduciendo” (Canales y Moreno 2002: 6).

De la relación entre sujetos: el tutor y el tutorado

Una de las premisas que de manera generalizada se ha sostenido durante esta última década de actividad tutorial, es que el estudiante debe ser actor principal del proceso educativo. En el giro del paradigma de la enseñanza, hacia el del aprendizaje, se ha confiado en que las acciones educativas estarán enfocadas en los alumnos. Sin embargo, no todas las prácticas colocan en el centro de las decisiones al actor-estudiante y cuando lo hacen no siempre lo llevan a cabo de forma que vaya logrando cada vez más autonomía respecto al actor-tutor.

En contra de la visión de control (de los resultados) a partir de la tutoría, se plantea una relación de acompañamiento, en la que el actor principal es el acompañado (Ducoing, 2009). La autora retoma a Ardoino (2000) para señalar que en el campo educativo, la noción de acompañamiento alude a relaciones personalizadas entre alumnos y profesores, entre “formadores y formados”, pero también alerta sobre el riesgo de que estas relaciones se burocraticen y, en el distanciamiento, se pierda la posibilidad de atender las particularidades específicas del estudiante.

Los diferentes trabajos sobre seguimiento u opinión de los estudiantes, acerca de la tutoría, pueden darnos una valoración de la tendencia predominante en la tutoría respecto a la forma de aproximación al actor central de la misma: el estudiante, ‘tutorado’ o incluso ‘guiado’, como se le ha llegado a denominar. Uno de los más claros indicadores de la existencia de al menos dos tendencias distintas, es el reconocimiento de los estudiantes como interlocutores y no como simples usuarios de un servicio educativo.

Como colaboradores institucionales, a los docentes les interesa la eficacia del servicio educativo que se ofrece, la eficiencia de la gestión que se lleva a cabo en su institución, y los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, todas estas dimensiones adjetivas se desarrollan alrededor de un sujeto que representa el foco de la función social de las instituciones educativas: el estudiante. Por lo consiguiente:

el tutor no puede verlo simplemente como un cliente, y por eso nos encontramos con trabajos que abogan por una tutoría con mayor trascendencia que el simple control, y que respecto al estudiante ven como función del tutor “facilitar el descubrimiento y encuentro con la realidad que lo rodea o [...] ayudarle a descubrir el sentido de las cosas, favoreciendo el espíritu crítico positivo [...] Por lo tanto, el área de relaciones interpersonales resulta fundamental en la capacitación de los profesores tutores, ya que les brinda un panorama más amplio sobre los aspectos personales, tanto del tutor como del tutorado, que influyen en que ocurra una relación empática que favorezca el crecimiento personal del alumno, contribuyendo a su formación integral (Pirrón y Rojas, 2006: 3).

Existe una polaridad evidente entre dos formas de concebir la formación: aquella que corresponde a una visión técnico-instrumental, en la que las acciones se despliegan sobre el otro frente hacia aquella otra que entiende que la formación “está ligada a la existencia del hombre y éste es el único que tiene la posibilidad de formarse, de optar por decidir actuar sobre sí mismo” (Canales y Moreno, 2002: 3).

Relaciones de monitoreo y/o control de trayectorias formativas

Con relación al párrafo anterior, se podría señalar que, a pesar de existir esa polaridad, también en lugar de hablar de ‘trayectoria escolar’ podría girarse la mirada hacia el sujeto con el fin de analizar y apoyar su ‘trayectoria formativa’. Trabajos que la analizan son los de Pirrón y Rojas (2006), Canales y Moreno (2002), Vargas, Castro y Domínguez (2004), Castañeda y Ortega (2002) y Cárdenas y Rodríguez (2011).

Como mecanismo de control operativo, ya no del sistema institucional en general, sino de las prácticas de los sujetos en formación, la tutoría puede adoptar el cariz de las prácticas supervisadas como señalan Vargas, Castro y Domínguez (2004), para quienes la tutoría es realizada como una acción de re-orientación del proceso de formación, en el ámbito de las prácticas profesionales. La Guía Integral para el Tutor de Educación Superior de Castañeda y Ortega (2002), denominada por ellos modelo GITES, propone un esquema de atención multidisciplinaria. Sin embargo, sus instrumentos para obtener infor-

mación tienen un carácter censal, el cual difícilmente permitirá establecer la relación de confianza entre tutor y tutorado, ya que los formatos de apoyo en las entrevistas responden más al tipo historia clínica, que niega la oportunidad de una comunicación cara a cara de manera espontánea. En el caso de las profesiones como la enfermería, las características del *practicum* conllevan otro tipo de relación docente:

‘La modelación’ [...] es un procedimiento de carácter inductivo donde el tutor, a través de sus acciones, funge como referente inmediato para identificar una práctica profesional integrada que conjunta actitudes, valores, creencias, lenguaje, arte y técnicas relacionadas con el cuidado para promover procesos de enseñanza aprendizaje de los tutorados en el aprendizaje clínico (Cárdenas y Rodríguez, 2011: 94).

Junto con la tutoría, el análisis reflexivo de los casos conforma un modelo de enseñanza aprendizaje que las autoras presentan como una alternativa en la formación profesional de los estudiantes de enfermería, en la que el tutor juega un papel relevante, tanto en la modelación como en el fomento de la reflexión del estudiante, acerca de los casos atendidos y su intervención profesional en ellos.

Sujetos en interlocución e interacciones formativas

Dado que la formación es un proceso que el sujeto desarrolla por sí y para sí, el reconocimiento del tutorado como interlocutor durante los procesos educativos es un requisito para que dichos procesos adquieran un carácter formativo. Dentro de los programas y actividades en los que participa, al reconocer el valor de sus opiniones y valoraciones, su percepción sobre la tutoría es fundamental para apuntalar nuevas y diferentes alternativas de interacción.

En particular, acerca de la percepción de los estudiantes, están, entre otros, los trabajos de Lozano y Paz (2004) y el de Serna y Cruces (2004). En la temática del apartado se encuentran, además, Tejada y Arias (2003), Elías (2004), Márquez y Ramos (2004), Cervantes y Moreno (2004), Rodríguez (2004), Sánchez (2006), Colina (2009), Jiménez y Correa (2009), Canales (2004), Durand y Fresán (2005), Ysunza y De la Mora (2006).

Tejada y Arias (2003), a partir de un análisis de la teoría de las representaciones, señalan la importancia del significado que docentes y estudiantes le

otorgan a la tutoría. Dependiendo de su percepción, la tutoría tendrá éxito o no, y según el sentido que se le dé influirá en la actitud hacia su práctica. Su enfoque es cualitativo, ya que el análisis del significado de la tutoría es con base en redes semánticas. Es importante hacer notar que se tomó una muestra de los alumnos de primer ingreso, y no de los que ya habían participado en una relación tutorial. En las conclusiones se recomienda “la conveniencia de resaltar ante los estudiantes, la naturaleza propositiva de las tutorías y su importancia para el éxito escolar, en lugar de presentarlas como actividades remediales dirigidas a estudiantes en riesgo.” (Tejada y Arias, 2003: 8). Por otro lado, para llegar a ello, Elías plantea:

...¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? Lo primero es modificar nuestra actitud de ayudar al alumno a conocerse y reconocerse como humano, saber de dónde viene, aceptar lo que es, ya por herencia genética o por las circunstancias en que creció y que de alguna manera determinaron (la primera, su temperamento y, la segunda, su conducta) para dar forma a su carácter y ser lo que ha llegado a ser como consecuencia; esto en el entendido de que aceptarse no significa conformarse, sino que lo tome como su punto de partida en el diseño de su proyecto de vida [...] Para todo esto, los docentes debemos partir de ‘el conocimiento de mí mismo’ (Elías, 2004: 8).

Basada en un paradigma humanista, la actividad educativa parte de la idea de que la personalidad humana es una totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social (Márquez y Ramos, 2004). En ese sentido, Rodríguez (2004) señala que la educación humanista se interesa por todo el ser humano: inteligencia, conducta y afectividad y, más aún, centra su atención en el educando mismo como sujeto de su propia educación. “Cada persona posee en sí misma la capacidad de autodirigirse adecuadamente, de elegir sus propios valores, tomar decisiones y ser responsable de sí misma en sus acciones, ideas y sentimientos; la tarea del Tutor Académico entonces, será la de orientarlo en donde se detecten bloqueos o deficiencias del estudiante que impidan este desarrollo académico y personal” (Rodríguez, 2004: 2).

Asimismo, la tutoría puede entenderse en un nivel más específico, como un espacio de construcción de la opción profesional personal. La relación tutor-estudiante es una relación de corresponsabilidad que involucra compromiso y trabajo de ambas partes, tutor y tutorado (Sánchez, 2006). La interlocución implica un reconocimiento del otro como diferente, pero también como

igual, en el sentido de tener opiniones y argumentos propios. Cervantes y Moreno argumentan que “la persona no se realiza fundamentalmente en la posesión de contenidos, sino en el establecimiento de unas relaciones adecuadas con su entorno, con las personas, con la sociedad, con la naturaleza. Los contenidos han de ponerse al servicio de esas relaciones para interpretarlas y llegar a nuevas estructuras de convivencia. Es decir, mostrando su relación con la vida y la persona del alumno, con su experiencia de vivir, con sus preguntas vitales” (2004: 1). También señalan que los aspectos que deben tenerse presentes en la universidad para facilitar el acompañamiento son: la persona, la comunidad, la cultura y la sociedad. La red de acompañamiento integral se propone como una alternativa con objeto de apoyar a los estudiantes frente a una realidad cada vez más compleja, atendiéndolos tanto en un nivel preventivo como remedial (Cervantes y Moreno, 2004).

Por su parte, Colina (2009), con una postura psicoanalítica, analiza las implicaciones de los procesos en las relaciones entre docentes y alumnos, entre tutores y tutorados, con la finalidad de que se comprenda la importancia tanto de la relación tutorial como de la selección y formación de los tutores. Su trabajo expone cómo en la tutoría, como en cualquier relación humana, existen procesos inconscientes que pueden propiciar “malos entendidos y distorsiones de la realidad” (Colina, 2009: 84). Con base en la explicación de los procesos de transferencia y contratransferencia, argumenta la necesidad de que los tutores tomen conciencia y conozcan de antemano las dinámicas que se establecen en una relación como la tutoría. La autora resalta la importancia del reconocimiento de la subjetividad del otro, y afirma que sólo a través de ese reconocimiento el tutor podrá incidir realmente en su crecimiento. Por otro lado, señala como un error frecuente el que no se esclarezca el objetivo de la relación tutorial (Colina, 2009). En ese mismo sentido, Jiménez y Correa (2009) quieren dejar en claro que la tutoría no es ni psicoterapia ni psicoanálisis, sino “una actividad fundamentalmente académica y estrictamente pedagógica con objetivos estructurados y un método de seguimiento” (Jiménez y Correa, 2009: 103).

La formación de tutores académicos obedece a las demandas de esta nueva sociedad globalizada y al compromiso de las IES por asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y al diseño de nuevas modalidades educativas, en las cuales el alumno sea el ac-

tor central en el proceso formativo (Canales, 2004). Sin embargo, según Colina (2009) también puede verse como un reto colectivo, pues si bien es cierto que la formación de tutores es imprescindible para llevar a cabo su labor, esa formación no termina con los cursos diseñados ex profeso para acreditarlo como tutor, sino que se continuará y se profundizará justamente gracias a la interacción formativa con los otros, sus tutorados: “[...] reconocer la subjetividad del otro requiere objetividad, lo cual implica no sólo ver y aceptar al otro como es, sino también verse a sí mismo como uno es y aceptarse” (Colina, 2009: 87).

Se pueden encontrar reflexiones profundas y trabajos consolidados entre los binomios formación y *currículum*, formación y competencias, formación y evaluación o formación y valores, incluso para las formaciones adjetivadas, como formación permanente o formación inicial, las cuales abren toda una nueva perspectiva para entender la formación a lo largo de la vida o desde el inicio de ésta, lo cual, en todo caso, implica temporalidad y, desde luego, cambio de concepciones respecto a la formación. Con el fin de reflexionar acerca de las dificultades y de los aspectos que debieran tomarse en cuenta respecto a un concepto tan poco trabajado como es el de formación integral, y considerando la necesidad de establecer dónde y cómo se define dicha integralidad, Durand y Fresán (2005) se basan en el contenido de diversas ponencias presentadas en el Primer Encuentro Nacional, en Colima, en 2004. Esta recuperación de trabajos, permite mostrar la distancia entre la utilización generalizada del término en las diferentes IES (y en la propuesta de la ANUIES, que sustenta la implementación de la Tutoría) y la posibilidad de delimitarla conceptualmente o bien, ya incluirla como una categoría dentro de una construcción teórica definida. El objetivo fue conocer, con base en la perspectiva de diferentes IES y por medio de las ponencias presentadas en dicho encuentro, la situación de la formación integral en el discurso y la práctica de la tutoría.

Alternativas para una resignificación de las prácticas tutoriales a partir de su potencialidad formativa

La tutoría se lleva a cabo de distintas maneras, que retoman una u otra de las anteriores posibilidades. Sin embargo, partiendo de la reflexión pedagógica y la investigación educativa, ¿cuáles son los trabajos que han abordado los distintos aspectos necesarios para su comprensión como objeto de conocimiento? y

¿cuáles se enfocan sobre la necesaria resignificación de su práctica?, ¿cuáles se enfocan al objetivo de que la tutoría se entienda en relación con los procesos formativos de las personas?

En este tipo de producciones se incluye los trabajos de Ducoing (2009 y 2010), Abreu y De la Cruz (2004), Amezcua, Ochoa y Valladares (2004), Cervantes y Moreno (2004), Muñoz (2003), Vargas y Monroy (2009), Cervantes (2005), Moreno (2010), Molina (2004) y Mora (2011).

Uno de los puntos que desde el primer encuentro ha ido evolucionando, aunque lentamente, es el relacionado con la tutoría grupal. Aún Amezcua, Ochoa y Valladares (2004), citando a De Serranos y Olivas (1989:41) indican que:

La tutoría grupal es el proceso de acompañamiento de un grupo de alumnos con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir, junto con su tutor, temas que sean de su interés, inquietud, preocupación, así como también para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, reflexión y convivencia social.

Los mismos autores señalan a la tutoría “como una estrategia educativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y prevenir el rezago educativo, los bajos índices de eficiencia terminal y la deserción.

Es importante mencionar que desde los primeros años se enfatizó la importancia de crear ambientes propicios para la formación de los sujetos: La ‘Red de Acompañamiento Integral’ de la Escuela de Ciencias Administrativas de la Universidad La Salle provee de un acompañante a los alumnos de cada grupo. El acompañante se reúne con el alumno una hora a la semana, durante los dos primeros semestres de su carrera e informalmente, cuando cada alumno lo requiera, pueda darle un seguimiento integral (académico y de formación), así como ser guía y apoyo grupal y personal dentro de un ambiente idóneo para su desarrollo (Cervantes y Moreno, 2004).

Algunas de las tareas básicas en la práctica de la tutoría académica muestran las implicaciones intersubjetivas que se construyen en la relación tutor-estudiante. Las tareas aludidas incluyen el establecimiento del encuadre, la ruptura de la serialidad y la construcción del vínculo operativo. Muñoz (2003) aclara: “He acuñado convencionalmente la categoría *vínculo operativo* (desde una perspectiva pichoniana) para explicar la dimensión intersubjetiva que se

presenta en el curso de la relación tutor-estudiante. El vínculo operativo se va construyendo en la medida que el tutor y el estudiante asumen el compromiso de la tarea y en torno a ella establecen una serie de afectos. El conocimiento gradual que llega a obtener el tutor del estudiante, lo va involucrando afectivamente, no siempre en términos de un afecto que favorezca a la tarea; también es frecuente que el afecto perjudique la relación de trabajo entre ambos actores” (Muñoz, 2003: 5).

En los trabajos de Colina y de Jiménez y Correa, ambos citados en el texto de Ducoing (2009), se analiza los fenómenos de transferencia y contratransferencia. Para Mora es importante cuestionar no sólo la formación de los tutores, para transformarla, sino la formación docente en general: “En el terreno de la ciencia, los aspectos de una teoría crítica parecen muy alejados de la formación profesional de los docentes; una visión epistemológica no reflexiva parece hegemonizar sus posicionamientos ante la ciencia, su producción y su función social” (Mora, 2011: 80).

Estas dos últimas referencias se presentan juntas como una muestra de la capacidad y potencialidad instituyente de algunos académicos o investigadores que trabajan la tutoría, y que la conciben no como una mera acción instrumental sino como un espacio de reconstrucción de prácticas y de relaciones educativas. En esa misma lógica de propuestas y transformación, el profesor universitario “deja de ser un mero transmisor de conocimientos y dedica una gran parte de su actividad docente a orientar y a guiar al estudiante en su trayecto formativo; principalmente académico, pero también profesional y personal. La formación del estudiante deja de tener así como único escenario ‘la clase’, empleando toda una gama de recursos y espacios curriculares diseñados para cumplir con ese objetivo como son las bibliotecas, programas informáticos y actividades diversas en el aula y su entorno” (Moreno, 2010: 91).

En los autores revisados observamos su preocupación por lograr una “nueva figura del maestro, enseñante y tutor, preocupado por contenidos académicos y adquisición por igual de nuevas actitudes en el alumno, para ayudarlo a ser el promotor de su propio destino académico y profesional más de acuerdo a la naturaleza de su persona, dotada de responsabilidades irrenunciables, capacidades muy propias y habilidades que vayan de acuerdo a su personal proyecto de vida” (Cervantes, 2005: 13). Un profesor “mucho más humano, sensible, comprometido, responsable, que entiende que su compromiso profesional es lograr que todos los alumnos aprendan y no sólo unos cuantos”, lo cual requiere,

según Moreno (2009), un proyecto educativo personalizado, sensible y atento a las necesidades de los alumnos, que sea incluyente y que valore y respete la diversidad. En el contexto de una nueva forma de relación saber-sociedad, la sociedad del conocimiento, la universidad no tendría como función la simple transmisión de contenidos de saber, sino que tendría que crear, transmitir y acompañar situaciones de aprendizaje de la experiencia. Todo esto, en franca oposición a la docencia tradicional, centrada en contenidos de una información casi *ipso facto* obsoleta, que en todo caso sirve para resolver exámenes, pero no situaciones-problema. Por su parte, Molina (2004) afirma que desde un punto de vista ético, el tutor debe ser una persona comprometida con los procesos de aprendizaje y no pretender ser el guía indispensable, sino el acompañante dispuesto a desaparecer.

Balance

Como un cierre tentativo, y declaradamente parcial, se deja aquí testimonio de la gran riqueza de esfuerzos colectivos desarrollados a lo largo de estos últimos diez años. La muestra, necesariamente limitada debido al poco espacio disponible para un tema emergente como éste —que a pesar de ello convoca a tanta gente—, obliga a señalar que lo presentado es apenas unas notas de todo lo que se puede profundizar y bordar alrededor del tema. La empresa de abarcar una muestra de trabajos verdaderamente representativa, requerirá el interés colectivo y el impulso a nuevos grupos no sólo de formación de tutores, sino también de formación de investigadores para seguirle el paso y el pulso a esta febril actividad en el ámbito de la tutoría.

Ante la evidencia de tantos y tan distintos usos del término tutoría, se puede concluir que actualmente no es en sí una categoría teórica definida, ni siquiera un concepto que pudiera contener o delimitar un campo semántico, sino un sustantivo que, en muchos casos, todavía debe adjetivarse para cobrar sentido. Esto, en el aspecto lingüístico, pero desde un punto de vista pedagógico, evidencia en cada institución educativa su propio concepto de formación a partir de las características que adopta su tutoría. Frente a la situación descrita, tendríamos que preguntarnos si lo que está en puerta y pudiera ser construido con base en la investigación educativa es una conciliación de perspectivas teóricas, como algún autor señala, o más bien se requiere una ruptura epistemológica que permi-

ta trascender hacia un nuevo paradigma desde el cual se haga la aproximación al objeto tutoría con una nueva óptica, necesariamente de abordaje multidisciplinario, pero con nuevas maneras de abordar un objeto de investigación que, en esencia, es un objeto pedagógico.

Al plantear a la tutoría como una estrategia, debería definirse para qué, y cuando se presenta como una modalidad de la docencia, tendría que precisarse cómo llevarla a cabo. Si se afirma que es un dispositivo de mejoramiento de los servicios educativos que se brindan, habría que aclarar en qué sentido. Cuando su acción se justifica como mecanismo de prevención y control de daños o de 'fracasos escolares', tendría que indicarse por qué. Al reconocerla como una oportunidad de conocer y saber más sobre las trayectorias formativas de los sujetos que conforman las comunidades educativas, tendrían que construirse metodologías que indicaran mediante qué técnicas e instrumentos pudiera lograrse ese conocimiento. Y, si se propone como una alternativa para transformar los vínculos educativos, habría que definir en qué dirección o con qué propósito.

Dado lo anterior, nos preguntaríamos si hay sólo una respuesta a cada pregunta o pueden existir tantas como diferentes tipos de 'estar haciendo' tutoría educativa. Y, sobre todo, ¿los responsables de la tutoría siguen formulándose preguntas sobre los fundamentos y el sentido de sus prácticas, o sólo realizan actividades tutoriales? Respecto a la investigación educativa:

- ¿Se puede hablar de una *tutoría formativa* —como categoría explicativa— sin que resulte una más de las múltiples adjetivaciones que se hacen de la acción tutorial? O, ¿deberíamos entender y definir a la tutoría como un proceso en esencia formativo? ¿Qué papel juegan las distintas concepciones existentes frente a estas alternativas?
- ¿El objeto de investigación educativa es la relación formación-tutoría como aproximación pedagógica? O, ¿son las prácticas tutoriales en su singularidad para conocer las características que adopta cada una de ellas —según su propósito— las que demandarán principalmente la atención de los investigadores? ¿Puede emerger un nuevo paradigma explicativo desde este último nivel? y, por último,
- ¿La tutoría puede seguir siendo explicada desde un paradigma de gestión administrativa, que es en el que surgió, o el campo tiene la suficiente madurez para transitar hacia una gestión pedagógica?

Los trabajos presentados son, como se dijo, apenas una pequeña muestra, pero permiten ver hacia dónde están moviéndose las reflexiones de los tutores y en qué nivel de conceptualización se encuentra la tutoría. Por un lado, muestran los alcances y las estrategias establecidas a partir de las prácticas institucionales y, por otro, la reflexión de algunos autores sobre aquellos aspectos que no se han planteado como problemas de investigación por quienes realizan dichas prácticas.

Desde el punto de vista metodológico, encontramos trabajos de enfoque cuantitativo, que pretenden establecer la dimensión o volumen de los problemas atendidos y solucionados por la tutoría (como las encuestas generales a tutores y alumnos, con el fin de evaluar la calidad o las necesidades del servicio de tutoría, o el impacto sobre los índices de retención y rendimiento académico, y otro de carácter censal sobre las problemáticas de los estudiantes). Pero, por otro lado, existen textos de enfoque cualitativo que profundizan en el análisis de casos específicos con objeto de exponer algún aspecto en concreto (como el tipo de relación entre el tutor y el tutorando o los problemas que los tutores enfrentan —sin una preparación adecuada ni una infraestructura suficiente— para atender las múltiples y variadas necesidades de los estudiantes). También se contó con trabajos de corte teórico, generalmente con enfoque multidisciplinario, que analizan los discursos de la tutoría y sus inconsistencias e implicaciones. Asimismo, otros que parten de marcos teóricos específicos como los estudios de corte psicoanalítico, los de análisis semántico y los que analizan las representaciones sociales. Otros más, desde el enfoque de la teoría de grupos de Pichón Riviere. Y, por último, algunos tendientes a construir una propuesta: uno con base en el análisis funcional de tareas, y varios desde un análisis basado en las categorías de Rogers.

Bibliografía

- Abreu, Luis Felipe; Gabriela de la Cruz (2004). “Tutoría y *Curriculum*: Mirando más allá del modelo ANUIES”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, anuiés, Colima.
- Alvarado Hernández, Víctor Manuel; Rosalba Romero Escalona (2006). “La tutoría en la educación a distancia (elementos para el acompañamiento del aprendizaje)”, en *Revista Planeación y Evaluación Educativa*, Año 13, núm. 38, México: UNAM-A, pp. 3-12.

- Amezcu Huerta, Julio César; Nancy Ochoa Ceballos y Margarita Valladares Gutiérrez (2004). “La tutoría grupal: ¿una opción para las universidades?”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, 2ª edición, México: ANUIES.
- Badillo, Jessica, (2009). “La operación de los Programas de Tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en la experiencia escolar” (en línea). *Instituto de Investigaciones en educación, Biblioteca Digital de Investigación Educativa*, México. Disponible en: <http://www.uv.mx/bdie/tesis/Badillo-Tutorias.pdf> [consulta: 04 de mayo de 2010].
- Barrón Tirado, Ma. Concepción (2009). “Repensar la formación de tutores”, en Patricia Ducoing (coord.) en *Tutoría y Mediación I*, México: IISUE, UNAM, AFIRSE Sección México, pp. 211-232.
- Beltrán Casanova, Jenny; José Luis Suárez Domínguez (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Canales Rodríguez, Leticia; Tiburcio Moreno Olivos (2002). “Formación de Tutores Académicos en Instituciones de Educación Superior: De la experiencia vivida a la investigación educativa”, *Primer Encuentro Regional de Tutoría*, ANUIES, UdeG, México.
- Canales Rodríguez, Leticia (2002). “El perfil del tutor académico, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Canales Rodríguez, Leticia (2004). “Formación de tutores académicos en Educación Superior”, en Barrón Tirado, Concepción (coord.)” (en línea). *Curriculum y actores: Diversas miradas*, México, pp. 115-159. Disponible en: www.tes.des.ipn.mx/contenido/LIBROS/TEXTOS8.pdf [consulta: 16 de enero de 2012].
- Cárdenas Jiménez, Margarita; Sofía Rodríguez Jiménez (2011). *La tutoría clínica reflexiva. Un modelo de práctica docente en enfermería*, ENEO-UNAM, México: Porrúa, p. 146.
- Carrillo López, Roberto (2003). “Formación integral del estudiante”, en Castellanos, A. R. et al. (coord.), *Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México*, México: UCOL y ANUIES Región Centro Occidente, pp. 115-120 (Biblioteca Regional de la Educación Superior. Colección Documentos).
- Castañeda, Sandra; Isaac Ortega (2002). *Guía Integral para el Tutor de Educación Superior*, México: UNAM.

- Castellanos, Ana Rosa; Francisco Venegas y José Luis Ramírez (coords.) (2003). *Sistemas tutoriales en el Centro Occidente de México*, México: UdeG, UCOL y ANUIES (Biblioteca Regional de la Educación Superior. Colección Documentos).
- Cervantes, Ignacio, (2005). "Tutorías y Educación", en José M. González Freire, (coord.), *El español de los jóvenes universitarios*, Colima: UCOL, pp. 7-19.
- Cervantes Ruiz, Adolfo; Dolores Moreno Cruz (2004). "Red de acompañamiento integral", en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Cisneros Hernández, Lidia (2004). "La formación de profesores en el campo de la tutoría. Una historia de diez años", en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Colina, Alicia (2009). "El Tutor y la transferencia del Tutorado", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 81-102.
- De la Cruz, Gabriela; Tonatiuh García Campos y Luis Felipe Abreu Hernández (2006). "Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento" (en línea). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, México. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003112.pdf [consulta: 25 de abril de 2009].
- De la Cruz, Gabriela; Luis Felipe Abreu (2009). "Tutoría en Posgrado: Agente mediador en la formación de guardianes de la disciplina", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp.191-208.
- Díaz Hernández, Julieta Margarita; América Vera Lara y José Vidales Pulido (2004). "La tutoría en la formación integral del estudiante. Documentación de experiencias", en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003). "Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Yomos I y II", *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2009). *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México.
- Ducoing Watty, Patricia (2009b). "¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp.57-80.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2010). *Tutoría y mediación II*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México.
- Durand Ponte, Víctor Manuel; Magdalena Fresán Orozco (2005). "La tutoría en la formación integral del estudiante", en Rubén González Ceballos y Alejandra Romo

- López (comp.), *Detrás del Acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?*, México: UCOL y ANUIES, pp. 35-46.
- Elías Ramírez, Martha Lorena (2004). “Aprendiendo a Ser: Una reflexión desde la experiencia como docente-tutora” en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Espinosa Rivera, María Graciela; Leonardo García Lozano y Sabina Eloísa Velasco Pineda (s/a). “Modelo Tutorial del Sistema de Educación Media Superior/Proyectos/ANUIES” (en línea), México. Disponible en: www.anui.es.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/175.PDF [consultado: 22 de abril de 2012].
- Fresán Orozco, Magdalena (coord.) (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México: SEP.
- González Ceballos, Rubén (2004). “Formación humana del estudiante universitario”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- González Ceballos, Rubén; Marisa Ysunza Breña (2005). “Perfil y Formación del tutor para el acompañamiento del estudiante”, *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- González Juárez, Graciela (2009). “El Impacto de la Tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso”, en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Gorocica Buenfil, Cristina (2004). “Aportaciones del enfoque centrado en la persona a la Orientación Vocacional”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Hernández Cureño, Xóchitl; Angelina González Rosas (2004). “La tutoría en la formación integral del estudiante una estrategia para la calidad y retención académica”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Jiménez, Mariela; Eleazar Correa (2009). “La Tutoría: Entre la demanda institucional y el deseo. La importancia del vínculo transferencial”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp.103-124.
- Landeros Flores, Verónica; Rodolfo Serrato Cuevas y Ma. Salomé Hernández Rodríguez (2004). “Detección de necesidades de tutoría a partir de estilos de aprendizaje en estudiantes de licenciatura”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Lara, García, Baudelio (2002). “Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud” (en línea). *Investigación en Salud*,

- núm. 001, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: www.redalyc.org/redalyc/pdf/142/Numeros/1605_Numero_1.pdf [consulta: 6 de julio de 2009]
- Lara García, Baudelio (coord.) (2009). *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes. El caso del centro universitario de Ciencias de la salud*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, p. 241.
- Lozano Medina, M.; Lilia Paz Rubio Rosas (2004). “Reporte del estudio exploratorio sobre las necesidades y apoyos que son percibidos por los estudiantes para coadyuvar a su formación académica”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Macías Huerta, María del Carmen; Julián Alberto Flores Díaz (2004). “La formación integral de los alumnos del departamento de Geografía y Ordenación Territorial”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Márquez Fernández, Libertad; Eustoquia Ramos Ramírez (2004). “Sistema Integral de Tutorías y Desarrollo Humano”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Méndez Montes, María de Lourdes (2009). “La tutoría en educación media superior (Encuentros cara a cara, transición, turning point o punto de retorno)” (en línea). *Congreso de Pedagogía*, UNAM, México. Disponible en: www.colpedmex.org/qiennessomos/index.html [consulta: 18 de junio de 2011].
- Méndez Montes María de Lourdes (2010). “La Tutoría: Un espacio educativo”, *Memoria del Congreso Internacional de Educación Media Superior, Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal*, México: Nueva Visión.
- Molina, Margarita (2004). “La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la Educación Superior”, en *Universidades*, núm. 028, México: UDUAL, pp. 35-39.
- Mora Larch, Francisco (2011). *Tutoría educativa hacia la formación integral*, Nuevo León: Fomento Científico de Monterrey, p. 271.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009). “El profesor-tutor universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y Mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 233-256.
- Moreno Osornio, Leticia (2010). “Acción docente y acción tutorial”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y Mediación II*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 89-101.
- Muñoz Riverhol, Bernardo (2003). “La Tutoría Académica desde la Perspectiva de la Orientación Educativa” (en línea). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 1, México. Disponible en: www.remo.ws/revista/n1/n1-riverohl.htm [consulta: 6 de septiembre de 2011].

- Muñoz Riverohl, Bernardo Antonio (2004). “La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa” (en línea). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 1, México. Disponible en: www.remo.ws/revista/n1/n1-riverohl.htm [consulta: 6 de septiembre de 2011].
- Olea Deserti, Elia (2004). “Tutores-Tutorados: Relación didáctica que favorece el éxito académico-personal del alumno”, *Primer Encuentro Intrainstitucional de Tutoría*, IPN, México.
- Olea Deserti, Elia; Patricia Pérez Vizuet (2005). “Relevancia del tutor en los programas a distancia”, en *Apertura*, vol. 5, núm. 002, México: Universidad de Guadalajara.
- Olea Deserti, Elia; Carmen Ivonne Garduño García (2011). “Función tutorial del profesor en programas de educación superior a distancia: una propuesta de modelo” (en línea). *Revista Apertura*, vol. 3, núm. 1, Universidad de Guadalajara, México: Disponible en: www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/192 [consulta: 20 de septiembre de 2012].
- Ortega Villalobos, Lilia Beatriz (2004). “Programa PITT: una experiencia tutorial centrada en el Perfil de Egreso”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Ortega Villalobos, Lilia Beatriz (coord.) (2006). *Manual del Tutor Universitario México*, México: UNAM, PAPIIME y FES Acatlán, p. 165.
- Ortega Villalobos, Lilia Beatriz (2008). *Orientación y Tutoría III. Guía de Trabajo. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, México: SEP, p. 95.
- Pérez, Graciela; Martiniano Arredondo (2009). “La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Patricia Ducoing (coord.) *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 149-174.
- Pérez Rojas, Rafael Lucio (2004). “La tutoría en la Universidad Veracruzana: una política en busca de su consolidación”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Pirón Curiel, María de la Luz; Marcela Rojas Ortega (2006). “Formación de Tutores en el área de relaciones interpersonales”, en *Memoria electrónica del Segundo Encuentro Nacional de Tutoría. Innovando el vínculo educativo*, Universidad de Nuevo León, ANUIES, Monterrey, pp. 325-336.
- Pontón Ramos, Claudia (2009). “La tutoría como elemento central de la vida intelectual y académica de los posgrados de la UNAM. El caso del posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 175-190.

- Ramos Herrera, Azucena (2004). "La formación Integral" (en línea). *La Tutoría en la formación integral. Programa Institucional de Tutoría Académica (apoyo al tutor)*, pp. 19-22, Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: 148.202.105.12/tutoria/pdf/C3.pdf [consulta: 17 de marzo de 2011].
- Rigalt González, Claudia (2004). "Modelo de Tutoría en la UVM y su impacto en la deserción" en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Rodríguez Durán, Esther (2004). "Programa de Tutoría en la formación integral del estudiante, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Rojas Moreno, Ileana (2010). "La tutoría en el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras: definición y construcción de una modalidad de docencia en sistema abierto", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Tutoría y Mediación II*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp.33-57.
- López, Alejandra (2004). "Acompañando el aprendizaje. Relatoría General", en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Romo López, Alejandra (2005a). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES.
- Romo López, Alejandra (2005b). "La tutoría en el nivel de licenciatura y su institucionalización", en Ángel Díaz Barriga y Javier Mendoza Rojas (coords.), *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, México: ANUIES, pp. 91-117 (Biblioteca de la Educación Superior, Colección Ensayos).
- Romo López, Alejandra (2010). "El ejercicio de la tutoría en la educación superior en México. La experiencia de una década" Ana Hoyos (comp.) (en línea). *Tutorías para la Formación Integral en la Educación Superior*, Universidad de Medellín, Colombia. Disponible en: www.slideboom.com/presentations/568424/Capitulo [consulta: 1 de septiembre de 2012].
- Romo López, Alejandra (2011). *La Tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, México: ANUIES, p.123 (Cuadernos de Casa ANUIES).
- Ruiz Velasco, Enrique (2010). "Tutoría en entornos virtuales de aprendizaje con robótica pedagógica", en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Tutoría y Mediación II*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 59-88.
- Sánchez Medina, Omar (2006). "La necesaria resignificación del concepto de tutor", en *Memoria electrónica del Segundo Encuentro Nacional de Tutoría. Innovando el vínculo educativo*, Universidad de Nuevo León, ANUIES, Monterrey, pp. 1004-1010.

- Serna Rodríguez Armandina; Griselda Cruces y Rojas (2004). “La tutoría académica desde la perspectiva de los alumnos”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Serna Rodríguez Armandina y Reyna Isabel Roa Rivera, R. (2006). “La tutoría: Fundamentación teórica y conceptual”, en *Memoria electrónica del Segundo Encuentro Nacional de Tutoría. Innovando el vínculo educativo*, Universidad de Nuevo León, ANUIES, Monterrey, pp.985-991.
- Silva, Juan (2010). “El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje” (en línea). *Innovación Educativa*, vol. 10, núm. 52, pp.13-23, IPN, México. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf [consulta: 14 de agosto de 2011].
- Tamayo, Luis (2009). “El papel del tutor en el encuentro con el objeto de deseo de saber”, en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación I*, México: IISUE, UNAM y AFIRSE Sección México, pp. 125-140.
- Tejada, Juan; Fernando Arias (2003). “Significado Semántico de Tutoría Académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (3), núm. 127, México: ANUIES,
- Terán Barón, Aída; Marcela Flores García (2004). “El trabajo en torno a la conceptualización de la tutoría en la UAEM”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- UAN Coordinación Institucional de Tutoría Académica (s/a). “Guía Práctica para la tutoría académica en la Universidad Autónoma de Nayarit” (en línea), México. Disponible en: tutoria.uan.edu.mx/Guia_Tutor.html [consulta: 12 de septiembre de 2012].
- Vargas Jiménez, Esperanza; Remberto Castro Castañeda y Raquel Domínguez Mora (2004). “La Tutoría como mejora de la calidad educativa y la formación integral”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Vargas Solís, Justino Vidal; Miguel Monroy Farías (2009). “Una aproximación a los significados que otorgan los alumnos a la tutoría y su importancia para la formación docente a través del análisis conversacional”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Velasco, David (2002). “La tutoría doctoral. Una visión desde San Ignacio de Loyola”, en *Renglones*, año 16, núm. 50, México: Iteso, pp.69-77.
- Ysunza Breña, Marisa; Sofía De la Mora Campos (2004). “Investigación educativa a partir de un programa institucional de Tutoría: Experiencias en la UAM-Xochimilco”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.

Ysunza Breña, Marisa; Sofía de la Mora Campos (2006). *La Tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*, México: UAM-X Coordinación de Extensión Universitaria.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Arbizu, Feli; Clemente Lobato y Laura del Castillo (2005). “Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 1, España: Universidad del País Vasco, pp. 7-21.
- Ardoino, Jacques (2000). “De l’accompagnement en tant que paradigme” en *Pratiques de Formation. Analyses*, núm. 40, París: Université de Paris VIII.
- Bisquerra, Rafael, (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, España: Praxis.
- Burnett, Nicholas (2007). “Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, 2008. Resumen”, en *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 118, México: IISUE, pp. 91-98.
- Cantón, Valentina (1997). “1 + 1 + 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular”, en *Colección de texto*, núm. 6, México: UPN.
- Casares Arrangoiz, David; Alfonso Siliceo Aguilar (2001). *Planeación de vida y Carrera*, México: Limusa.
- Chain, Ragueb, (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las instituciones de educación superior*, México: ANUIES.
- De Garay Sánchez, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México: ANUIES.
- De la Cruz, Gabriela; Luis Felipe Abreu (2005). “Roles de los tutores en los estudios de posgrado: construcción de un modelo teórico”, *Ser tutor en el posgrado de enfermería*, México: UNAM, pp. 39-45.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003a). “Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I”, *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE, SEP y CESU.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005b). “Sujetos, actores y procesos de formación, tomo II”, *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE, SEP y CESU.
- Egg Ander, Ezequiel (1989). *Hacia una pedagogía autogestionada*, Argentina: Humanitas.
- Fernández Barbieris, Gabriela; María del Carmen Escribano Ródenas (2008). “Las tutorías universitarias en la formación académica y humana de los alumnos” (en línea). xvi

- Jornadas ASEPUMA-IV Encuentro Internacional*, ASEPUMA, Colombia. Disponible en: www.uv.es/asepuma/XVI/605.pdf [consulta: 12 de septiembre de 2012]
- Figueroa, J.; E. González y V. Solís, (1981). “Una Aproximación al Problema del Significado”, en *Revista Latinoamericana de Psicología* 13, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, pp. 447-458.
- Garrita Ruiz, Andoni; Martín López Ávalos (1989). “Tutoría: El perfil del docente en el Posgrado. Ponencia”, *II Seminario Latinoamericano de Estudios de Posgrado, Universidad de Lima*, Perú.
- Gazzola, Ana Lucía; Axel Didrikson (eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe Caracas*, IESALC y UNESCO, p. 410.
- Latapí, Pablo (1988). “La enseñanza tutorial elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de Educación Superior*, México: ANUIES, pp. 5-19.
- Lázaro, Ángel; Jesús Asensi (1992). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, España: Narcea.
- López, C. Martín (2001). *Mi rival es mi propio corazón. Educación personalizante y TRANS-formación docente: hacia una visión integral del proceso educativo*, México: Universidad Iberoamericana, Golfo Centro.
- Lozano Medina, Mónica; Lilia Paz Rubio Rosas (2004). “Reporte del estudio exploratorio sobre las necesidades y apoyos que son percibidos por los estudiantes para coadyuvar a su formación académica”, en *Memoria electrónica del Primer Encuentro Nacional de Tutorías. Acompañando el aprendizaje*, UCOL, ANUIES, Colima.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*, España: Morata.
- Mendoza Rojas, Javier (1994). *La Universidad Frente a las tendencias de la Globalización*, México: UNAM.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO, p. 68.
- Mungaray Lagarda, Alejandro; Giovanna Valenti Nigrini (1997). *Políticas Públicas y Educación Superior*, México: ANUIES.
- Ponce, Víctor (2004). “Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral” (en línea). *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, pp. 58-70, Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG, México. Disponible en: www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/2/002_Ponce.pdf [consulta: 7 de mayo de 2011].
- Ponzio, Augusto (1998). *La revolución Bajtiniana: El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, España: Cátedra y Universidad de Valencia, p. 253.
- Porter, Luis (2006). “Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter” (en línea). *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm 1, México. Disponible en: redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html [consulta: 22 de septiembre de 2012].
- Reyes-Lagunes I. (1993). "Las Redes Semánticas Naturales, su Conceptualización y Utilización en la Construcción de Instrumentos", en *Revista de psicología social y personalidad*, vol. 9, núm. 1, México, pp.81-97.
- Romo López, Alejandra (2008). "La Educación Media Superior y el reto de establecer programas de atención a sus estudiantes", *Tercer Encuentro Nacional de Tutoría. Evaluar para Innovar*, BUAP, ANUIES, Puebla.
- Sacristán, Gimeno (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España: Morata.
- Sánchez Puentes, Ricardo (coord.) (1995). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, México: CESU y UNAM.
- Sánchez Puentes, Ricardo; Santamaría, M. (2000). "El proceso y las prácticas de tutoría" en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), en *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU y UNAM, pp. 109-136.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, España: Paidós, p. 310.
- SEP, Instituto Nacional de Salud Pública (2007). "1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior" (en línea), México. Disponible en: www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion [consulta: 18 de agosto de 2012].
- SEP, Educación Básica Secundaria (2011). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el maestro*, México: Tutoría, pp. 165.
- Stake, Robert (1995). *Investigación con estudio de casos*, España: Morata.
- Tinto, Vincent (1996). "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, año 6, núm.2, México: UNAM y ANUIES, pp. 9-37.
- Torres Rosa María (1999). "Reformadores y Docentes: El cambio Educativo Atrapado entre dos lógicas", *Los docentes, protagonistas del cambio educativo, Convenio Andrés Bello, Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá (CAB), 2000*. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva de la CAB para su discusión, en foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" (Cartagena, 1-4).
- UNAM (2012). "Secretaría de Desarrollo Institucional, Secretaría de Servicios a la comunidad" (en línea). *Sistema Institucional de Tutoría*, México. Disponible en: www.tutoria.unam.mx/portal/ayuda/DOCUMENTOSIT-2012.pdf [consulta: 21 de agosto de 2012].

- UNESCO (2009). “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009, COMUNICADO*, París.
- Valdez, J. (1991). *Las Categorías Semánticas. Usos y Aplicaciones en Psicología Social, Tesis de Tesis de Maestría*, México: UNAM.
- Villanueva, Ernesto; Nicolás Betacourt; Maria Do Carmen de Lacerda Peixoto y Maribel Duriez González (2008). “Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didrikson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: IESALC y UNESCO, pp. 241-296.
- Wood, David (2002). “On becoming a tutor: toward an ontogenetic model”, en Desfor-
mes, Charles y Richard Fox, *Teaching and learning: the Essentials readings*, UK/USA: Blackwell Publishing, pp. 130-150.
- Ysunza Breña, Marisa (2007). *La tutoría*, México: UAM-X, p. 120.



CAPÍTULO 19

FORMACIÓN Y MODALIDADES EDUCATIVAS

Rosa María Sandoval Montaña*

Introducción

En este capítulo se presenta un análisis de los trabajos de investigación que han abordado propuestas y experiencias de formación mediante modalidades educativas no escolarizadas, en diferentes niveles educativos e instituciones, desde el nivel básico hasta el superior en cuanto a diversas licenciaturas y posgrados, así como en programas de formación docente.

Se puede afirmar que el campo referido a la formación y las modalidades educativas, surge como campo emergente en el actual estado del conocimiento sobre la investigación de los procesos de formación. Al revisar el estado del conocimiento correspondiente al periodo 1992 -2002 (Ducoing, 2005), puede apreciarse que las referencias a modalidades no escolarizadas vinculadas con la formación aparecen en campos como el de tendencias en la formación docente desde el enfoque de la tecnología educativa, y también en el de formación de profesores en educación superior, al abordar las modalidades no presenciales y el uso de las nuevas tecnologías. La producción y tipo de trabajos de investigación registrados durante los últimos años en el campo que nos ocupa permite un estudio más detallado sobre sus avances y limitaciones.

* Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Enlace, formación y modalidades educativas

Como punto de partida se puntualizarán algunos conceptos centrales que permitirán delimitar y ubicar el análisis de los temas de esta labor indagatoria. Estos referentes son: formación, modalidad educativa, educación abierta y a distancia.

Sobre la noción de formación, se retoman las concepciones de Ferry (1990) y Honoré (en Ducoing, 2005), que consideran las perspectivas de la exterioridad y la interioridad del sujeto. Desde la exterioridad, la formación se plantea como una función social a partir de la cual se transmiten saberes legitimados por la cultura dominante y se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo, la formación se presenta como una institución, es decir, como un dispositivo organizacional y un lugar de prácticas, con sus normas, modelos, tecnicidad, practicantes. Desde la interioridad, la formación es un proceso de desarrollo y estructuración de la persona en el que intervienen la maduración, así como sus potencialidades y experiencias. Así, pues, en esta última perspectiva, la formación implica un proceso “en el que el sujeto se compromete en la búsqueda y la realización de sus posibilidades con base en un proyecto” (Ducoing, 2005: 103).

En cuanto al significado de modalidad educativa, puede decirse que es una primera división que indica de qué manera un sistema de educación proporciona este servicio. Según Serrano y Muñoz (2008), la modalidad educativa expresa la forma o el modo en que se produce el proceso de comunicación e interactividad entre docente y discente en cierta dimensión témpora-espacio-cultural. Esta dimensión comprende no sólo la distancia física o geográfica, sino también aquella distancia cronológica y cultural. De esta manera, las modalidades educativas pueden clasificarse en dos grandes rubros: modalidad escolarizada y modalidad no escolarizada. La modalidad escolarizada se caracteriza por la presencia en el mismo tiempo y espacio físico de los participantes en un proceso educativo institucional. Por el contrario, la modalidad no escolarizada traspasa los límites establecidos en la educación presencial y se posiciona en una dimensión témpora-espacio-cultural distinta, en la cual los sujetos involucrados establecen una relación a través de diferentes medios y modelos para facilitar y promover el acceso a la información, la recreación del conocimiento y la comunicación interactiva.

La modalidad no escolarizada o no presencial que ha logrado extenderse y desarrollarse con gran fuerza en los ámbitos internacional y nacional, a lo largo de las últimas décadas, es, sin duda, la educación abierta y a distancia.

De acuerdo con un reporte elaborado para la UNESCO (2006), la educación abierta y a distancia se refiere a “un enfoque centrado en la ampliación del acceso a los servicios de educación y formación, que permite a los educandos superar las limitaciones impuestas por el espacio y el tiempo y ofrecer a las personas y los grupos posibilidades de aprendizaje flexibles.” Esta noción, que integra los términos de abierta y a distancia, destaca la apertura y flexibilidad que se requiere para el acceso universal a la educación, ciencia y cultura, sin que la distancia espacio-temporal imponga límites y donde el conocimiento se considere como un bien público.

En el caso de los sistemas de educación abierta, cobraron impulso en la década de 1970 con el establecimiento de sus servicios desde la enseñanza básica a la superior para atender la demanda de poblaciones de jóvenes y adultos. El modelo educativo con el cual han operado se basa en el estudio independiente con el apoyo de medios impresos y audiovisuales, así como en la relación de manera semiescolarizada entre docente y alumnos (cabe decir que la presencialidad es menos frecuente que en la modalidad escolarizada), con la labor de asesoría o tutoría y, en alguna medida, el uso de medios de comunicación convencionales.

El avance acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación en un mundo globalizado ha tenido un notable impacto en la educación en sus distintos niveles y modalidades, lo cual ha permitido, entre otras innovaciones, el diseño y desarrollo de programas educativos a distancia.

Aunque la educación a distancia tiene antecedentes remotos, como la enseñanza por correspondencia, en la actualidad se destaca por el tipo de recursos de que dispone. García (2001) establece que la educación a distancia se caracteriza como un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo. La educación en línea (denominada también *e-learning*) puede considerarse una derivación de la educación a distancia, que utiliza las tecnologías avanzadas de información y de comunicación, según se puntualiza más adelante.

En este punto se plantea como problema central el esclarecer de qué manera las propuestas y experiencias a partir de modalidades como la educación abierta y a distancia—según se concluye en las investigaciones reportadas y analizadas—, propician la formación de los sujetos en un sentido amplio y qué aportan a la construcción teórica y al tratamiento metodológico de este campo.

Fuentes trabajadas

A partir de los referentes mencionados, ubicamos una parte de los estudios producidos en México que se insertan en el campo de investigación sobre las modalidades de educación abierta y a distancia en la formación. Las fuentes trabajadas fueron fundamentalmente los productos de investigación concretados en libros y tesis de maestría y de doctorado, durante el periodo que comprende el periodo 2002 -2011.

Con el fin de localizar los libros publicados en México acerca del tema en los últimos diez años, se consultó la base de datos LIBRUNAM, que concentra los registros bibliográficos del sistema de bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), uno de las más grandes e importantes del país. De una docena de obras que arrojó esta búsqueda, se destacan tres autores y títulos (Chan, 2006; Jerónimo, 2008 y Torres, 2004) que se enfocan en la investigación en el campo de la formación y la educación a distancia, en sus versiones de educación en línea y educación virtual, desde un tratamiento teórico y metodológico más profundo.

Cabe señalar que, de manera general, el resto de los textos localizados describen experiencias o propuestas de modelos y metodologías para la educación a distancia, pero su alcance teórico y metodológico resulta limitado.

Por lo anterior, puede decirse que la producción bibliográfica sobre el campo en cuestión es reducida, si consideramos que la modalidad educativa a distancia se ha extendido con amplitud y rapidez, sobre todo en las instituciones de educación superior. Sin embargo, los tres textos mencionados constituyen una importante aportación a este ámbito de la investigación educativa, según se analizará más adelante.

En cuanto a la selección de las tesis de maestría y doctorado, que corresponden a este campo y que se consideran como productos institucionalizados de la formación en investigación, se recurrió a la base de datos TESIUNAM, que cuenta con el registro de estos trabajos de las diversas dependencias en la UNAM y de algunas otras universidades. De esta base de datos se obtuvieron las referencias de 44 trabajos, los cuales fueron revisados a la luz de algunos ejes analíticos.

Las producciones bibliográficas relevantes en el campo

Como se mencionó, se recuperaron tres obras que hacen contribuciones relevantes al campo de investigación respecto a la formación en la modalidad educativa a distancia, las cuales se exponen a continuación.

Torres, en su libro *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red* (2004), aborda el tratamiento de la educación superior a distancia a partir de los conceptos y rasgos que la caracterizan, desde referentes internacionales y nacionales (UNESCO, ANUIES, congresos), así como de autores reconocidos en el ámbito, como García Aretio. Señala que “[...] la educación a distancia ha sido entendida como un conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con los estudiantes para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo y espacio geográfico, desarrollándose, por lo general fuera de campus universitario” (Torres, 2004: 37).

Frente al modelo que ha dominado en la educación a distancia se postula como paradigma emergente a la educación en línea, la que este autor define como un sistema abierto, flexible y disponible en cualquier instante, orientado y organizado en torno a un enfoque pedagógico que propicie: a) el estudio autónomo e independiente del estudiante; b) la liberación de las restricciones de tiempo y de espacios cerrados; c) la orientación académica de un cuerpo de docentes-tutores; d) el espíritu cooperativo requerido para el trabajo ciberespacial entre grupos de estudiantes; y, e) el empleo de tecnologías avanzadas de información y de comunicación (Torres, 2004: 71).

La educación en línea, se sustenta en la dimensión psicosocial del conocimiento históricamente situado y, con influencia de la cultura, el contexto, las costumbres y las identidades propias de las personas. En cuanto a la dimensión pedagógico-tecnológica se destaca que “los pilares de la mediación pedagógica que mejor sirven para la transformación del modelo convencional de la educación superior a distancia y para el diseño de un paradigma innovador, son: la virtualidad, la interactividad, la conectividad y el trabajo académico cooperativo” (Torres, 2004: 83). En la dimensión ética se considera el significado que conlleva el distanciamiento del otro, así como la no neutralidad de la educación en línea y a distancia.

Como rasgo esencial, la educación en línea requiere ambientes de aprendizaje característicos, a saber, ambientes virtuales interactivos, en los cuales se puedan organizar y desarrollar grupos de aprendizaje colaborativo en red.

La formación de docentes-tutores en ambientes virtuales para este tipo de educación constituye un aspecto central del modelo que comprende los siguientes temas:

- Principios pedagógicos y componentes didácticos de la formación de docentes-tutores. Aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.
- Enfoques respecto a la presencia o ausencia de los docentes-tutores.
- Características y actividades del estudiante en línea.
- Concepto, competencias y funciones de los docentes-tutores.
- Recursos tecnológicos que facilitan la interacción entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje en línea.
- Componentes del paradigma telemático de formación de docentes-tutores.
- Lineamientos para la formación de docentes-tutores en el campo de la tutoría en línea.
- El empleo sistemático de la interactividad en las tutorías en función de la construcción del conocimiento.
- La legitimación, en la práctica, del empleo de la comunicación bidireccional en los procesos de tutoría.
- La orientación pedagógica de los procesos de aprendizaje del estudiante, tanto en forma individual como en grupo colaborativos.
- El empleo competente de los diversos canales de comunicación y de redes telemáticas para los tutores.
- Evaluación continua del aprendizaje autodirigido, autónomo.
- Importancia del subsistema de tutorías en línea y a distancia.

Este autor define y caracteriza la educación en línea y destaca la necesidad y los lineamientos para la formación de los usuarios de esta modalidad, con referencia a nuestro contexto, poniendo especial énfasis en la formación de los docentes.

Pasando al segundo texto titulado *Investigación de la educación virtual: un ejercicio de construcción metodológica*, de Chan (2006), el tema nodal de estudio es la educación virtual y su construcción como campo de conocimiento emergente. Debido a que el término *virtual* ha sido objeto de debate por su definición inicial como aquello que es aparente o no real, se propone el esclarecimiento de éste, para lo cual la autora retoma a autores como Javier Echeverría y Pierre Lévy.

De acuerdo con Echeverría, “una de las definiciones de lo virtual considera la creación de un mundo artificial a través de un sistema informático donde el usuario tiene la impresión de estar en dicho mundo, siendo capaz de navegar a través del mismo y de manipular los objetos que hay en él.” Este tipo de espacio es virtual por “tener una naturaleza informática, pero ésta no lo hace menos

real: dado que se constituye en un espacio de vida en el que se dan prácticas reales, sentimientos reales, interacciones reales.” En la perspectiva de Lévy, la virtualidad se observa como opuesta a *actualidad*, “como lo que está en potencia, que es dinámico, intencional y dialéctico. La virtualización se plantea como uno de los vectores de creación de realidad. Los mundos virtuales son soportes de la inteligencia colectiva. Mundos creados por la interacción de sujetos y grupos intercambiando saberes. Su materialidad está en la información y su finalidad se concreta en la acción de la vida cotidiana” (citados por Chan, 2006: 12).

La noción de virtualidad se centra, pues, en la interacción, lo cual implica un sentido de lo virtual como espacio de acción social real, y un sentido de potencia, ya que su representación permite una actuación futura no sólo en el mismo espacio virtual, sino también en el real representado. Así, la educación virtual, se visualiza como una educación vivida en un espacio creado como representación de contextos diversos, y a la vez espacio de acción e interacción. En este sentido, un ambiente de aprendizaje “se construye considerando los ambientes reales en los que viven los sujetos, en articulación con los artificiales, que se desarrollan como dispositivos para potenciar una determinada acción” (Chan, 2006: 12). A partir de estos referentes básicos, la autora deriva el propósito central de su estudio que se refiere a la exploración en torno a la construcción de la educación virtual como campo emergente de conocimiento:

Si hablamos de la educación virtual como un campo de estudio aludimos a un tipo de educación caracterizada por el uso de soportes mediáticos para su realización, pero también se puede entender como la que se da en y para la acción social en el espacio virtual. Con ello se reconoce que observar el fenómeno de la educación virtual no sólo supone reconocer los impactos de los medios sobre los modos de educar, sino también en cómo la educación se orienta e impacta a la virtualidad, como práctica social y como construcción de lo digital en tanto espacio de vida (Chan, 2006: 13).

La educación virtual se delimita así como campo de acción y de conocimiento, como práctica sociocultural, susceptible de ser enfocada desde un paradigma de comunicación educativa.

En el amplio desarrollo de su trabajo, Chan describe, analiza y reflexiona acerca de los proyectos y procesos que la han llevado a definir este objeto de estudio, a partir de un amplio repertorio teórico y metodológico construido socialmente desde una formación y experiencia académicas, en una institución universitaria que imparte educación virtual. En la primera parte expone las

operaciones metodológicas a partir de las cuales se debate “un modo de ver la construcción de cierto campo de conocimiento: el de la educación virtual y las implicaciones que las operaciones metodológicas que realizan los investigadores tienen en la acumulación del saber y la articulación de comunidades o redes en torno a líneas” (Chan, 2006: 20). Estas operaciones metodológicas son: 1) Visualización del discurso a producir; 2) La autoobservación; 3) Posicionamiento; 4) Problematización; 5) Diseño del modelo heurístico; 6) Teorización; 7) Construcción del marco metodológico, y 8) Reflexión sobre la transformación del discurso en producción (Chan, 2006: 23).

Las operaciones metodológicas planteadas, a decir de la autora, no representan un ordenamiento prescriptivo, más bien son vistas como decisiones que se toman paso a paso en la formulación de proyectos de investigación social, con el fin de mostrar el sentido de las búsquedas para develar maneras de desestructurar y reestructurar un pensamiento acorde con esta complejidad.

La segunda parte de la obra trata el acotamiento del campo educativo, así como la configuración del campo de la comunicación educativa y su valoración como lugar de inserción primario de la línea de educación virtual. Una de las principales interrogantes que surge es: ¿Qué tipo de procesos se pueden intervenir desde una perspectiva comunicativo-educativa o educomunicativa, en el caso específico de la educación virtual? Las respuestas giran alrededor de:

- Procesos de configuración (por actos comunicativos en espacios educativos) de ecosistemas comunicativos.
- Procesos de desarrollo y uso de ecosistemas comunicativo-educativos en la formación de los sujetos.
- Dinámicas e intervenciones de los sistemas educativos y los ecosistemas comunicativos como parte de procesos histórico sociales complejos. (Chan, 2006: 110-111).

En la tercera parte del texto, la autora regresa a la cuestión en cuanto a la problematización, en otra perspectiva del proceso, en la que aborda diversas estrategias que pueden ser dirigidas hacia la construcción del campo de conocimiento sobre la educación virtual, entre las cuales se proponen los siguientes ejes de problematización (Chan, 2006: 188): Realidad-Virtualidad; Sistema de referencia social-Sistema cognitivo; Objeto real-Objeto mediático, y Subjetividad-Objetividad. En las consideraciones finales se puntualiza que:

La investigación de la educación virtual es mucho más que desarrollo de tecnología educativa, evaluación de sus impactos o seguimiento de resultados en términos escolares. La educación virtual tiene significado en la construcción del entorno virtual como entorno de vida, y es en el modo de abordar ese devenir social que se pueden generar nuevos cuestionamientos que coloquen los afanes de mejoramiento de las aplicaciones y funcionalidades de los ambientes educativos virtuales en el plano de su significación cultural y social (Chan, 2006: 198).

El trabajo de investigación de Chan Núñez representa, sin duda, un aporte al estudio del campo de conocimiento sobre una modalidad educativa: la educación virtual. Aunque su vinculación con los procesos de formación no resulta del todo evidente, podemos decir que la relación se establece al considerar que la realización de este ejercicio de sistematización, análisis y reflexión contribuye a la propia formación y a la de otros como investigadores en la construcción de este campo.

Jerónimo, en su texto *Investigación de la formación en red, indagando en la virtualidad* (2008), postula que a partir de los cambios que se han presentado hace poco más de una década en la oferta educativa universitaria, fundamentalmente con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la comunicación en las diversas modalidades educativas, ya sea completamente en línea, en forma mixta o híbrida o como apoyo a las actividades presenciales, se han planteado diversos retos entre los que destaca brindar la formación docente para la modalidad en línea, así como ofrecer a los estudiantes nuevos espacios para su formación profesional. El propósito central del trabajo que reporta el autor es el de investigar estos espacios emergentes de formación, al destacar:

[...] el interés por conocer los procesos que se desarrollan en la construcción del conocimiento conjunto durante la formación a través de Internet en distintos escenarios de formación, así como analizar la posibilidad de construir una comunidad de aprendizaje soportada por las redes digitales [...] tomando en cuenta las características del diseño educativo, el impacto de las herramientas tecnológicas utilizadas como artefactos culturales y su relación con el diseño pedagógico, en especial el papel que desempeña el tutor en el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos, observando

las prácticas culturales que se realizan al interactuar a través de Internet (Jerónimo, 2008: 1-2).

Sin embargo, este campo de estudio plantea desafíos para observar lo que acontece en un proceso de formación a distancia a través de Internet, por lo que se requiere referentes teórico-metodológicos pertinentes al nuevo entorno educativo. De esta forma se incorpora una metodología considerada novedosa en este ámbito: *la etnografía virtual*, la cual se caracteriza como “aquella que se inmerge totalmente en la realidad consensuada y experienciada por grupos de personas que usan la comunicación mediada por ordenador como su primario, y a menudo único medio de comunicación. Como tal, la persona *on line* o virtual de los participantes es el foco principal del etnógrafo” (Mason, citado por Jerónimo, 2008: 3).

Con el empleo de la etnografía virtual en el estudio, el autor pretende “aportar un modelo de análisis del contexto virtual al considerar como elemento central a la práctica o actividad situada de los participantes, mediada por la tecnología en la negociación de significado del grupo social en el proceso de formación, el cual se reúne y constituye con la finalidad de aprender en la virtualidad” (Jerónimo, 2008: 2).

Asimismo, se propone el análisis del discurso electrónico de la comunicación mediada por computador (CMC) como otro referente metodológico, dadas las particularidades de la comunicación en entornos virtuales, en este caso considerando la mensajería electrónica y los foros de discusión electrónica como parte de las denominadas plataformas de teleformación.

En esta obra se revisan experiencias de distintos contextos, que han dado cuenta de aquello que se construye en los espacios de interacción mediados por la tecnología digital como lo es la Red Internet, especialmente aquellas experiencias que consideran los aspectos emocionales, de interacción social y de organización para el cumplimiento de objetivos compartidos.

Respecto al trabajo de campo, se abordaron cuatro programas de formación —dos de instituciones españolas y dos de instituciones mexicanas—, a los cuales se tuvo acceso después de un proceso de negociación. La investigación se desarrolló desde un enfoque sociocultural y con las metodologías mencionadas, a saber, la etnografía virtual y el análisis del discurso electrónico. De esta manera se pudo recuperar la experiencia de los participantes, así como los aspectos emocionales y del proceso de aprendizaje al trabajar con tecnologías innovadoras.

Al observar los grupos de formación y las características del discurso electrónico, se pudieron conocer las particularidades del contenido de las comunicaciones realizadas y el lenguaje de los nuevos grupos que se gestan en la comunicación mediada por computadora.

Finalmente, el autor recupera esta experiencia de investigación para ofrecer algunos elementos en el diseño pedagógico de propuestas innovadoras de formación, considerando un enfoque para la construcción de comunidades de aprendizaje soportadas por la tecnología digital, así como aquellos aspectos que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje emocionales.

El trabajo de Jerónimo, enfocado definitivamente a la investigación sobre los procesos de formación, en una modalidad educativa como lo es la de los entornos virtuales, puede considerarse como pionero en este campo en el contexto de la investigación educativa.

Características y tendencias de los productos institucionalizados de la formación en la investigación sobre el campo

A partir de la revisión de los trabajos de tesis de maestría y doctorado que comprende la muestra de esta producción, se pueden determinar algunos rasgos que la caracterizan en su conjunto.

La mayoría de estos trabajos, alrededor del 80%, se concluyeron entre los años 2006 y 2011, dato que nos revela los momentos en que cobra impulso la emergencia y el desarrollo de este campo, que toma como objeto de estudio la formación relacionada con los modelos, los programas y las prácticas de educación a distancia surgidos no mucho tiempo atrás.

Resalta también que sólo 10% de las tesis se refieran específicamente a la educación abierta, lo cual puede interpretarse como el cambio en el foco de interés y la transición que se está dando entre las diversas modalidades: presencial, abierta y a distancia. No obstante la importancia que significa la educación abierta, la cual se imparte en centros de educación básica, media y superior, y que atiende una demanda significativa de sectores de la población, para quienes representa una opción educativa, al parecer el interés como objeto de estudio es muy reducido. Entre los temas tratados en los trabajos sobre educación abierta están: una propuesta de material didáctico para la carrera de técnico en enfermería, que se imparte en esta modalidad (Servín, 2004), una propuesta metodológica para la asignatura de literatura en la preparatoria abierta (Román, 2008).

Por otra parte, dado crecimiento de la oferta de programas de educación a distancia por instituciones públicas y privadas en el nivel nacional e internacional, esta modalidad educativa es la que domina este campo de estudio. Así lo muestra la cantidad de reportes de investigación respectiva, producidos durante el periodo, que constituye casi 90% del total.

Sobre la denominación de las modalidades educativas

El nombre con el que se designa a la modalidad educativa da una pista acerca de la plataforma conceptual en la que se sustenta explícita o implícitamente un proyecto o programa formativo de ese tipo. Así, la denominación que prevalece en los trabajos es la de educación a distancia (cerca del 50%), la cual se define a la par que, por lo regular, se mencionan sus antecedentes, características y elementos constitutivos, desde los autores y organismos considerados referentes reconocidos, como los que se apuntan al inicio de este capítulo. Entre estos estudios pueden mencionarse: el de Benítez (2007), relativo a la formación docente para la educación a distancia; el de Crivelli (2003), concerniente a la educación a distancia en los posgrados; los de Cabral (2008) e Ibáñez (2008), sobre la modalidad educativa a distancia en bibliotecología; los de Rocha (2007) y Cadeñanes (2010), que abordan la educación a distancia en programas de posgrado en Administración; los de Gutiérrez (2010) y Lugo (2006), tocante a la comunicación e interactividad en la educación a distancia; y, el de Ramas (2008), que plantea un modelo de educación a distancia para el desarrollo de competencias tecnológicas en la formación docente.

Otras nomenclaturas son las de educación en línea y educación en red que enfatizan el uso de tecnologías telemáticas, como en los casos de Briones (2007), que contextualiza la educación en línea en un sistema sociotecnológico que transita hacia la sociedad del conocimiento; de Linares (2008) y Sánchez (2006), que estudian los procesos de interacción en la educación en línea; de Márquez (2010), en cuanto a la formación diplomática en México mediante esta modalidad; o la formación en investigación en la educación en red a nivel maestría (Salinas, 2011). Contrariamente a lo que podría esperarse, la designación de educación virtual o entornos virtuales es la menos empleada, tal vez debido al cuestionamiento sobre significado primario de lo virtual como lo aparente, lo

no real. Aquí se ubican las tesis de Chávez (2010), que estudia la comunicación e interacción en entornos virtuales, y de Pérez (2011), que realiza un estudio de casos en estos entornos para la formación docente.

Ya se señalaba que la educación abierta se encuentra poco representada (9%) en estos trabajos de investigación. Sin embargo, en este punto cabe agregar otro tanto de aquellos que incorporan en un sistema ambas modalidades: la educación abierta y la educación a distancia (Castillo, 2003; Cruz, 2010; Maciel, 2011).

Sobre los niveles educativos considerados

En lo que respecta a los niveles del sistema educativo, en los cuales se investiga la formación en modalidades no escolarizadas, se presenta un alto grado de concentración en el correspondiente a la educación superior que comprende licenciaturas (27%) y posgrados (25%). Las principales carreras objeto de estudio son: Bibliotecología, Pedagogía, Psicología, Comunicación, Administración y Negocios, y Derecho. Es de señalar que predominan las propuestas y experiencias en instituciones públicas de educación superior de la ciudad capital, pero también se incluyen de otras regiones del país.

Sin embargo, los trabajos relativos a los programas de formación y actualización de profesores mediante estas opciones educativas —orientados a educación básica, educación media, educación tecnológica, educación superior, enseñanza de idiomas, así como a las áreas de la salud, del derecho, etc.— alcanzan una tercera parte del total.

En este abanico sólo se cuentan tres tesis enfocadas en el nivel de educación media superior: un modelo para la enseñanza a distancia de la geografía en el bachillerato (Cantero, 2004) y las ya citadas respecto a educación abierta de Román (2008) y Servín (2004). El único estudio en el que se propone la modalidad a distancia como una estrategia para atender la educación básica de las personas adultas, es el de Jara (2003). Esta situación nos lleva a reflexionar sobre la necesidad y la importancia de realizar investigaciones en este campo, que contemplen los sectores de población más desfavorecidos, con el fin de poder ofrecerles diversas alternativas para una educación básica de calidad.

Sobre los ámbitos disciplinarios desde donde se aborda el campo

Las disciplinas en las que se formaron los investigadores y elaboraron los productos correspondientes al campo que nos ocupa, abarca los siguientes ámbitos por orden de frecuencia:

- Educación, que incluye Pedagogía, Enseñanza Media Superior y Enseñanza Superior, con 59% de las tesis.
- Ciencias Administrativas, que cubre 11%.
- Ciencias de la Comunicación, que cuenta con 9%.
- Psicología, Ciencias Políticas y Sociales, Bibliotecología y Estudios de la Información, cada una con 4.5%.
- Filosofía, Derecho y Geografía, que completan el restante 7%.

Al respecto, podemos señalar que la identificación del investigador con su disciplina, tiene implicaciones en la manera como percibe, interpreta, construye saberes y haceres, por lo que resulta conveniente asomarse a otros horizontes.

Sobre los enfoques teóricos predominantes

Los referentes teóricos que fundamentan el desarrollo de los trabajos abarcan diversos enfoques: socioculturales, psicoeducativos, comunicacionales y didácticos.

Entre los enfoques socioculturales se pueden citar aquellos que tratan principalmente sobre: la globalización económica y tecnológica, la globalización y la educación en el neoliberalismo, la sociedad de la información y el conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación como artefactos culturales, los entornos virtuales en la relación sociedad-educación, la gestión del conocimiento a través de ambientes digitales.

Con respecto a los enfoques psicoeducativos, en el conjunto de los trabajos se consideran diversas teorías de aprendizaje que sustentan las propuestas y el análisis acerca de la educación a distancia; pero en gran parte se refieren al enfoque constructivista (psicogenético) del cual se derivan conceptos como el aprendizaje autónomo y autorregulado y el desarrollo de habilidades cognitivas. En otros casos se considera, además, la teoría sociocultural que enfatiza la construcción social del conocimiento. También se definen otras categorías como el

aprendizaje independiente o el estudio independiente y el trabajo colaborativo, como rasgos básicos de los sistemas de educación a distancia.

El enfoque didáctico se evidencia principalmente en el planteamiento de metodologías para la planeación y desarrollo de cursos en línea y de ambientes virtuales de aprendizaje (diseño instruccional, desarrollo de contenidos digitales), presentes en los trabajos que proponen y analizan modelos de educación a distancia.

Otro enfoque que aporta elementos importantes para el estudio del tema es el comunicacional tecnológico, en el que se destaca la especificidad de los procesos comunicativos (interacción e interactividad¹), la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia o en línea, así como la construcción y funcionamiento de las comunidades virtuales de aprendizaje o de práctica en la Red. Asimismo, se aborda el uso formativo de los recursos tecnológicos para la educación a distancia, como cierto tipo de plataformas electrónicas, los foros de discusión, los blogs, las videoconferencias, el correo electrónico.

Las perspectivas teóricas sobre los procesos de formación en Internet, así como los modelos orientados a la formación y la práctica de los docentes en educación a distancia también ocupan un lugar relevante. En este sentido se menciona, por ejemplo, la alfabetización tecnológica, digital o múltiple y la ciberdidáctica. La figura del docente en la educación en línea recibe diferentes denominaciones, tales como, asesor académico, tutor o docente en línea. En cualquier caso, se definen sus funciones relativas al diseño y desarrollo pedagógico de los cursos en línea, así como en la interacción con los estudiantes a través de los diferentes recursos de la Web.

En varios trabajos aparece el enfoque por competencias en los programas de educación a distancia, tanto para el desarrollo de las competencias tecnológicas² como de las laborales.

Finalmente, hay algunos trabajos cuyo enfoque predominante es el de la gestión administrativa de proyectos de educación en línea.

¹ La distinción entre estos conceptos se precisa de esta manera: “[...] la *interacción*, entendida como la *relación* que los sujetos establecen entre sí *a través de los medios*, y la *interactividad*, vista como la *relación* directa de los sujetos con los *medios*” (Sánchez, 2006: 1).

² Las competencias tecnológicas se refieren a “aquellas habilidades de búsqueda, selección, discriminación, clasificación, recuperación, uso y socialización de la información con ayuda de tecnología, generalmente Internet” (Ramas, 2008: 22).

Sobre los tipos de trabajos y las perspectivas metodológicas

En las tesis se aprecia una diversidad de tipos de estudios y perspectivas metodológicas, según se detalla a continuación:

- a) Estudios cuyo tratamiento es fundamentalmente teórico, como los siguientes:
 - La educación en línea como un sistema socio-tecnológico que permite transitar hacia la sociedad del conocimiento (Briones, 2007).
 - Educación a distancia para la docencia jurídica (Noguerón, 2008).
- b) Propuestas de modelos y metodologías de educación a distancia, fundamentalmente de carácter descriptivo y prescriptivo, pero con fundamentos teóricos y análisis del contexto o de las situaciones, como en los casos siguientes:
 - Modelo para el desarrollo de habilidades para el estudio independiente (Ayluardo, 2008).
 - Implementación de la modalidad de educación a distancia en la licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales (Trangay, 2002).
 - Modelo teórico integral de educación a distancia en Bibliotecología (Cabral, 2008).
 - Propuesta metodológica para el diseño de objetos de aprendizaje en la enseñanza de la Bibliotecología en la modalidad a distancia (Ibáñez, 2008).
 - Modelo curricular por competencias en la universidad: módulos de aprendizaje situado en la educación a distancia (Cheang, 2009).
 - Modelo de educación a distancia basado en el desarrollo de competencias tecnológicas para la formación docente (Ramas, 2008).
- c) Estudio de casos y análisis de experiencias.
 - La perspectiva metodológica en varios de estos trabajos ha sido básicamente de tipo empírico y cuantitativo, con la consulta de fuentes documentales oficiales, así como la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los participantes de los programas de educación a distancia. Así se cuentan los trabajos sobre:
 - Implementación de un modelo de educación a distancia en una universidad mexicana (Garza, 2005).
 - Gestión del conocimiento y educación en línea en la formación diplomática en México (Márquez, 2010).

- Análisis didáctico de una experiencia de formación docente para educación a distancia (Benítez, 2007).
- Alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje, en una universidad mexicana (Montes de Oca, 2007).
- El proceso de interactividad en la formación docente a distancia en el sistema de educación tecnológica (Lugo, 2006).

En otras tesis de este tipo se explicita una perspectiva metodológica de tipo cualitativa e interpretativa o bien, de análisis cuantitativo y cualitativo de la interacción comunicativa que se da en los cursos en línea. Se pueden citar:

- Alfabetización ciberdidáctica para profesores de lenguas (Gibón, 2008).
 - La comunicación e interacción en los entornos virtuales: análisis en un foro educativo en línea (Chávez, 2010).
 - La interacción comunicativa en el marco de la educación en línea (Sánchez, 2006).
- d) Estudios comparativos, con instituciones nacionales y otros países de Iberoamérica:
- Estudio empírico comparativo del impacto didáctico de las TIC en dos programas de Maestría en Administración en la modalidad a distancia de una universidad mexicana y de una universidad española (Cadeñanes, 2010).
 - Estudio exploratorio de tres experiencias de programas de educación a distancia en Ciencias de la Administración en universidades de Argentina, Chile y México (Rocha, 2007).
 - Formación y práctica de tutores en educación superior a distancia en tres universidades mexicanas (Garay, 2006).
- e) Estudio experimental. Se encontró una tesis que incluye un diseño y desarrollo de tipo experimental, y utiliza las técnicas de análisis cognitivo de tareas.
- Evaluación y fomento de la interactividad y el aprendizaje en línea en estudiantes de psicología (Peñaloza, 2007).
- f) Etnografía virtual. Destacan algunos trabajos que se inscriben en una perspectiva metodológica de corte cualitativo que incorpora la etnografía virtual, así como el análisis del discurso electrónico:

- Interacción del tutor en la educación en línea (Linares, 2008).
- La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia (Gutiérrez, 2007).
- La educación a distancia por Internet, en busca de pistas de la comunidad de aprendizaje en la actividad en red (Jerónimo, 2007).

Balance

A partir de lo hasta aquí expuesto, se intentará hacer un balance sobre el estado del conocimiento que guarda la investigación educativa, particularmente en el campo de formación y modalidades educativas.

Si bien la expansión de la oferta educativa a través de modalidades como la educación abierta y la educación a distancia se ha incrementado notablemente en los últimos años, sobre todo en las instituciones de educación superior en el país, los trabajos de investigación no son suficientes y presentan cierto retraso con respecto a los avances tecnológicos que se van incorporando a los programas educativos de este tipo. Se requiere un análisis sistemático y continuo de las experiencias realizadas, así como del desarrollo teórico y metodológico en este campo emergente de conocimiento, el cual permita proponer e instrumentar acciones para el mejoramiento de la educación.

En el caso de los trabajos revisados acerca de este tema, observamos que la producción bibliográfica no es muy abundante, aunque se encuentran textos respecto a la investigación en este campo que realizan aportes importantes. Por lo que respecta a las tesis de maestría y doctorado, hay una mayor cantidad, y reflejan variedad en cuanto a temáticas, enfoques teóricos y perspectivas metodológicas que manejan los investigadores que se han formado desde diversos ámbitos disciplinarios e institucionales.

Sabemos que las muestras de los trabajos de investigación producidos en este campo educativo deben ser ampliadas; por ejemplo, utilizando otras bases de datos de libros, artículos de revista y documentos electrónicos. No obstante, este reporte significa un esfuerzo por sistematizar y construir las bases para la elaboración del mencionado estado del conocimiento.

Desde el punto de vista conceptual y teórico es necesario avanzar en los debates relativos a la definición, interpretación y empleo de categorías y enfoques analíticos que fortalezcan la construcción de este campo de conocimiento de lo

educativo, con los aportes de diversas disciplinas. La articulación entre los procesos de formación y las diferentes modalidades educativas tendrá que ser mejor construida tanto en el ámbito de las prácticas como en el de la investigación.

A pesar de las limitaciones e, incluso, reducciones que se presentan en muchos casos, los estudios muestran también nuevas voces, códigos y lenguajes, horizontalidad en las interacciones, capacidad crítica y creativa en los participantes.

Bibliografía

- Aguilar Mancera, Liliana Edalid (2011). “La formación continua de maestros de educación básica: de la presencialidad a la virtualidad: la experiencia pedagógica en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Ayluardo Archundia, Claudia (2008). “El estudio independiente en el contexto de la educación abierta y a distancia: propuesta de un modelo para la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos la UNAM”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Benítez García, Ramón (2007). “Formación docente para educación a distancia”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Briones Frago, Ruth Angélica (2007). “La educación en línea: un sistema socio-tecnológico que permite transitar hacia la sociedad del conocimiento”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Cabral Vargas, Brenda (2008). “La educación a distancia en bibliotecología”, Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM, México.
- Cadeñanes Garnica, Jorge Jonathan (2010). “Estudio comparativo del impacto didáctico que tienen las tecnologías de información y comunicación, en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el sistema de educación a distancia a nivel posgrado en la FCA-UNAM y en la USA”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Cantero Aguilar, María del Pilar (2004). “Un modelo para la enseñanza a distancia de la geografía en la educación media superior: bachillerato UNAM”, Maestría en Geografía, UNAM, México.
- Castillo Juárez, Bernabé (2003). “La asesoría académica como una estrategia para apoyar el aprendizaje independiente de los alumnos, en el sistema de educación a distancia y en la modalidad semiescolarizada: caso Unidad UPN 098 D.F. Oriente”, Tesis de Maestría, UNAM Aragón, México.

- Chan Núñez, M. E. (2006). *Investigación de la educación virtual: un ejercicio de construcción metodológica*, México: UdeG Sistema de Universidad Virtual.
- Chávez Rodríguez, Diana (2010). “La comunicación e interacción en los entornos virtuales: análisis en un foro educativo en línea a partir de la proxémica, kinésica y cronémica”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Cheang Chao González, María Patricia (2009). “Modelo curricular por competencias en la universidad: módulos de aprendizaje situado en educación a distancia”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Crivelli Stefanoni José Gerardo (2003). “Educación a distancia en los posgrados. Aspectos básicos influyentes para una formación profesional”, Tesis de doctorado, UdeG, Guadalajara.
- Cruz Miranda, Carolina Socorro (2011). “Propuesta de formación docente ecosófica para sistemas educativos abiertos y educación a distancia”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Domínguez Rodelo, Juan Wilfrido (2011). “La formación del docente como tutor de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón mediante de un diplomado en línea”, Tesis de Maestría, FES Aragón-UNAM, México.
- Garay Cruz, Luz María (2006). “Formación y práctica de tutores de sistemas de educación superior a distancia: uso del correo electrónico y diseño de materiales didácticos en línea”, Tesis de doctorado, UNAM, México.
- García Méndez, Julieta Valentina (2008). “Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje”, Tesis de doctorado, UNAM, México.
- Garza González, Beatriz (2005). “Implementación de un modelo de educación a distancia: una experiencia en la Universidad La Salle de Pachuca”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Gibón Acevedo, Dulce María (2008). “Alfabetización ciberdidáctica para formadores”, Tesis de doctorado, UNAM, México.
- González López, Fernando (2009). “Educación en línea para la Maestría en Administración”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Gutiérrez Leyton, Alma Elena (2007). “La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia”, Doctorado en Ciencias Políticas con especialidad en Comunicación, UNAM, México.
- Guzmán Alfaro, Adelaida (2011). “Modelo de intervención en apoyo a la formación docente dentro del bachillerato a distancia: B@UNAM y ciberprofilaxis”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

- Ibáñez Marmolejo, Martha (2008). “Los objetos de aprendizaje en la enseñanza bibliotecológica: una propuesta metodológica para aplicarse en la licenciatura de la modalidad a distancia de la ENBA”, Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM, México.
- Jara Aranciba, Carmen Gema del Rosario (2003). “La educación a distancia como una estrategia alternativa para la educación básica: una propuesta para las personas adultas”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Jerónimo Montes, José Antonio (2007). “La educación a distancia por Internet, en busca de pistas de la comunidad de aprendizaje en la actividad en red: un estudio desde la etnografía virtual y el análisis del discurso electrónico”, Doctorado en Pedagogía, UNAM Aragón, México.
- Jerónimo Montes, José Antonio (2008). *Investigación de la formación en red, indagando en la virtualidad*, México: FES-Zaragoza-UNAM.
- Linares Correa, Gerardo Roberto (2008). “Interacción del tutor en la educación en línea”, Tesis de Maestría, México: UAM-A.
- Lugo García, Aurora Adriana (2006). “El proceso de interactividad del correo electrónico y los foros de discusión en la educación a distancia: el caso de la maestría en ciencias en enseñanza de las ciencias del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (1999-2001)”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Maciel Garduño, Alejandra (2011). “Educación superior abierta y a distancia, más allá de una instrumentalización”, Maestría en Pedagogía, UNAM Aragón, México.
- Márquez López, Fernando (2010). “Gestión del conocimiento y educación en línea en la formación diplomática en México: el caso del Sistema de Educación a Distancia del Instituto Matías Romero”, Maestría en Comunicación, UNAM, México.
- Mejía Martínez, Claudia (2011). “La formación docente universitaria en el contexto de las nuevas tecnologías de la comunicación”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Montes de Oca García, Roberto (2007). “Alfabetización múltiple en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Muñiz Rangel, María del Carmen (2002). “La educación superior a distancia, en la Universidad Nacional Autónoma de México (1989-2000)”, Maestría en Comunicación, UNAM, México.
- Noguerón de la Roquette, Pedro (2008). “La educación a distancia aplicada a la docencia jurídica”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Pérez García, María Teresa Verónica (2011). “El estudio de casos en entornos virtuales como una estrategia didáctica para la formación docente, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

- Pérez Ramírez, Roberto (2005). "La capacitación a través de la educación a distancia: el caso de la Comisión Nacional del Agua", Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Peñalosa Castro, Eduardo Abel (2007). "Evaluación y fomento de la interactividad y el aprendizaje en línea en estudiantes de psicología: estudio empírico y tecnológico", Doctorado en Psicología, UNAM, México.
- Piña Garza, Beatriz Eugenia (2006). "La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente: estudio de caso del odontólogo de la Especialidad en Estomatología en Atención Primaria del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza", Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Ramas Arauz, Francisco Ernesto (2008). "Un modelo de educación a distancia basado en el desarrollo de competencias tecnológicas para la formación docente", Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- Ramírez Torres, Luis Miguel (2011). "Una propuesta de formación en tecnología para docentes de pedagogía, Doctorado", FES-Aragón, UNAM México.
- Rocha Reyes, José Pedro (2007). "Desarrollo de un programa de educación a distancia para el posgrado en Ciencias de la Administración", Doctorado en Ciencias de la Administración, UNAM, México.
- Román Gaspar, María del Socorro (2008). "La literatura en la preparatoria abierta: una propuesta metodológica para la adquisición de aprendizajes relevantes", Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Salinas Jiménez, María Guadalupe (2011). "Directividad y saber docente en la formación en investigación en la educación en red a nivel maestría: un enfoque etnográfico virtual", Doctorado en Pedagogía, FES-Aragón-UNAM, México.
- Sámano Coronel, Arturo (2008). "Propuesta de sistema de información y sus elementos, para la licenciatura en negocios internacionales, en la modalidad de educación a distancia", Maestría en Administración Negocios Internacionales, unam, México.
- Sánchez Soto, Araceli (2006). "La interacción comunicativa en el marco de la educación en línea, el caso de la asignatura principios de la persona", Maestría en Comunicación, UNAM, México.
- Servín Rodas, María del Carmen. (2004). "Propuesta de material didáctico para la asignatura de nutrición básica y aplicada de la carrera de técnico en enfermería del sistema de universidad abierta de la ENEO-UNAM", Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, México.
- Torres Velandia, Ángel. (2004). *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red*, Guadalajara: UdeG.

Trangay Vázquez, Greta. (2002). “Instrumentación de la modalidad de educación a distancia en la licenciatura en derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo”, Maestría en Pedagogía, UNAM, México.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

Barrera Pérez, Ma. del Refugio; Teresa Yurén Camarena (2005). “Formación a distancia: innovación y tradición en posgrado”, en Teresa Yurén Camarena, Cecilia Navia Antezana y Cony Saenger Pedrero (coord.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona/México: Pomares (Colección Educación superior en América Latina), pp. 187-205.

Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2005). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. México: COMIE e IPN (La Investigación Educativa en México 1992-2002. N° 8, tomo II).

Experiencias de educación a distancia en México y el mundo (2005). Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, México: Miguel Ángel Porrúa.

Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.

García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia; de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

Mena, Martha (comp.) (2004). *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidad*, Buenos Aires: ICDE, UNESCO, La Crujía, Stella.

Serrano Barquín, Carolina; Irma Muñoz Muñoz (2008). “Complementariedad en las modalidades educativas: presencial y a distancia” (en línea). *Revista de Educación a Distancia*, núm. 20, España. Disponible en: www.um.es/ead/red/19 [consulta: 30 de noviembre de 2012].

UNESCO (2006). “Enseñanza a distancia” (en línea), París. Disponible en: www.unesco.org [consulta: 30 de noviembre de 2012].



CAPÍTULO 20

FORMACIÓN DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

Maritza Alvarado Nando*

Introducción

Este es un campo emergente que se centra en la necesidad de conformar un análisis de los procesos formativos de niños, adolescentes y jóvenes. La revisión presentada en este capítulo deriva de una gran cantidad de investigaciones y estudios relacionados con el tema *Formación de niños, adolescentes y jóvenes*. Hablar de formación demandó una reconceptualización del término, además de asumir una posición ante la gran variedad de objetos de conocimiento y las maneras de abordarlos.

El tema de la formación de niños, adolescentes y jóvenes se relaciona directamente con el proceso de escolarización. Tomar en cuenta los resultados de las investigaciones sobre el campo que aquí se construye permitirá establecer nuevas líneas de investigación que apunten hacia la consolidación de una formación pertinente e innovadora que responda a los nuevos planteamientos de la sociedad contemporánea. Esto se puede lograr con el diseño de pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción coherente, fundamentado en el análisis propuesto y capaz de mejorar las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello es preciso actuar simultáneamente en varios frentes: formación inicial, formación

* Universidad de Guadalajara.

continua, dotaciones de material, reconsideración de la relación responsabilidades-tiempo y de dedicación-salario para el docente.

La formación de niños, adolescentes y jóvenes, en cualquiera de sus niveles educativos, es explicable desde múltiples facetas, por lo que en este campo el acercamiento teórico giró en torno a dicha formación. Los resultados de las publicaciones localizadas para el desarrollo de este apartado evidencian la necesidad de explicar las diferencias intelectuales y cognoscitivas de los sujetos durante las tres etapas de la formación. Es relevante caracterizar la etapa de la niñez y la adolescencia, ya que son las que denotan algunas particularidades para llegar a la comprensión de los procesos formativos a los que se enfrentan y las condiciones en que se dan.

La formación infantil es un tema que, a partir de los aportes y las reflexiones teóricas de los expertos en el tema, debe ser recuperado para comprender los procesos de los niños cuando aprenden y las herramientas que les ayudan a lograr aprendizajes cada vez más significativos y duraderos, lo cual les permita desenvolverse en el mundo cotidiano. (Zarzar, 2004). Esta etapa se ha constituido en el objeto de estudio de muchos investigadores; tal es el caso de Ezcurdia y González (2008), quienes vienen enriqueciendo el campo de la construcción activa y autónoma de discursos significativos como el pivote que permite a los niños desarrollar sus facultades cognoscitivas. El mundo actual atraviesa por innumerables mutaciones y reconfiguraciones en la estructura del tejido social, de los dispositivos tecnológicos de las formas de ejercer el poder y de los propios registros de experiencia constituidos por el sujeto. La formación, particularmente la formación infantil, se vislumbra como espacio reflexivo y de investigación que está por ser cultivado. Ésta, como ámbito en el que los pequeños crean los caminos para conquistar una autonomía epistemológica y ética, resulta un problema que ha de ser resuelto, considerando que la creciente complejidad es fuente de una falta de cultura contemporánea, lo cual hace de la formación misma un mero adiestramiento y una ciega normalización. Con respecto a la formación de adolescentes, ésta ha sido poco estudiada. En la década de 1990 se publicaron algunos trabajos de corte etnográfico, pero aún son escasos. La falta de conocimiento acerca de lo que acontece en el nivel de secundaria viene a repercutir en la eficacia de muchas de las decisiones que se plantean en las políticas educativas.

También puede decirse que las investigaciones en este nivel apuntan hacia la necesidad de descubrir los procesos de desarrollo de la personalidad de los

alumnos y su potencialidad para aprender en la etapa formativa que le corresponde al periodo escolar de la educación básica (nivel de secundaria para el caso de México). Los alumnos de secundaria son los niños de 11 a 14 o 15 años de edad. Esta etapa viene a ser una fase formativa, muy importante, conceptualizada por los profesores como la más compleja, pues coincide con la etapa del desarrollo de la adolescencia. A éste se le atribuye una serie de características que son producto de los avances en el campo de la investigación, y otras derivadas del sentido común.

Las reflexiones de Gómez (2004), acerca de la condición del adolescente y la escuela muestran que se trata de estudios que van caracterizando su condición formativa, ya que la manera en que los mismos estudiantes se perciben, pauta los comportamientos y las actitudes que adoptan durante esta fase de su desarrollo. La conclusión del periodo de educación básica obligatoria marca, para los adolescentes-jóvenes, una de las transiciones fundamentales en su vida, porque deberán tomar decisiones críticas en su biografía personal.

Esta problemática está presente en la mayoría de los trabajos revisados. Tal etapa, que coincide con el ingreso al bachillerato o a las carreras de nivel técnico o técnico superior, en la cual se debe realizar y elegir una opción de desenvolvimiento, tiene un efecto determinante sobre el resto de la vida, en cuanto a la carrera, la pareja y el lugar de residencia, entre otros. En este momento desata una serie de procesos de autonomización e individualización encadenados con planes de acción que configuran un itinerario de vida. El seguir un camino u otro, una alternativa u otra, o llegar a tomar una decisión, está en el centro de los quiebres que manifiestan sus trayectorias en ese momento transicional (Guerra, 2009). En la secundaria, el nivel técnico es considerado con particular importancia dado el incremento de su matrícula en un contexto que enfrenta las demandas de la globalización, el rápido cambio tecnológico y la creciente interdependencia de los mercados que exigen una formación preparada con una fuerza laboral flexible y creativa, con conocimientos sólidos en matemáticas, lenguaje y comunicaciones (Pieck, 2005). La formación de los adolescentes en la secundaria debe ser clave para reforzar las competencias básicas y para adquirir la cultura común que promueve la ciudadanía. Tal planteamiento constituye un tema fundamental en los estudios de este campo, con la finalidad de reorientar la función de la escuela en ese nivel.

En cuanto al bachillerato, Muñoz (2012) señala que los adolescentes-jóvenes se caracterizan por la necesidad no sólo de ser aceptados por el grupo de iguales,

sino por ser considerados populares, de ahí que esté en juego el éxito para desarrollarse en el empleo, a partir de elegir la carrera más solicitada por el grupo. Tal situación permanece por mucho tiempo, puede decirse que durante los casi tres años de la educación media superior. La autora señala que en esta etapa se presentan una serie de cambios que se confrontan con las necesidades planteadas por la propia escuela. Dentro del dispositivo de formación en la escuela, la línea de fuerzas se articula en torno a la idea de que debe fomentarse el ser alguien en la vida, con la finalidad de ocupar un lugar en la sociedad. Esa intencionalidad, prevaleciente en la formación, desplaza la posibilidad de interacciones fundadas, tanto en la asunción de que el adolescente-joven es sujeto de derecho como en el reconocimiento de la diferencia. Esto deja de lado los elementos dinamizadores de lo que podría ser la identidad ciudadana asumida. Desde esta perspectiva, caracterizar cada una de las etapas del desarrollo humano de la población de estudio (niños, adolescentes y jóvenes), posibilita la comprensión de las manifestaciones de la formación. Con base en el análisis de los trabajos consultados, se construyeron las categorías analíticas presentadas a continuación:

1. Desarrollo y aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes.
2. La mediación docente y su relación con el aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes.
3. La formación por competencias e integral en niños, adolescentes y jóvenes.
4. Formación disciplinar en jóvenes mexicanos.
5. Trayectorias escolares y formación de la identidad en la escuela y para la vida laboral.

El primero se refiere al proceso de aprendizaje y las condiciones en que éste se presenta. El segundo se orientó al contenido del aprendizaje que en este caso representan los contenidos de las materias, asignaturas y cursos que se implementan, a través de la mediación docente. En el tercero se clasifica los estudios centrados en el análisis de los principales problemas que aquejan a la población durante su formación. El cuarto concierne a los estudios sobre temas transversales integrados en los planes de estudio de los diversos niveles educativos. Y, el quinto, está orientado a la formación para la vida y el trabajo de un sujeto integral, atendiendo a dimensiones cognitivas e identitarias.¹

¹ Dado que varias investigaciones aportan a la discusión de distintas categorías y subcategorías académicas, su planteamiento no se analiza en todos los bloques donde aparecen citadas.

Desarrollo y aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes

Este bloque expone los trabajos que abordan la formación de niños, adolescentes y jóvenes, relacionados con el proceso de aprendizaje y sus caminos, así como diversos contenidos en los niveles educativos. Los estudios son de Díaz (2008); Medina, Armenta y Pérez (2012); González (2008); García y Mora (2004); Tinajero, Krile y Guzmán (2010); Juárez (2007); Ramos (2009); Díaz Barriga, (1993); Rayas (2008); Santos (2008); Muñoz (2012); Ruiz (2001); Prieto y Carrillo (2009); García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008); Cisneros y Guzmán (2011); Hidalgo (2007); Rubio (2006) y Madrigal (2007)

Problemas identificados en el desarrollo y aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes

Díaz (2008), Medina, Armenta y Pérez (2012), García y Mora (2004), Tinajero, Krile y Guzmán (2010), Juárez (2007), Ramos (2009), González (2008), Rayas (2008), Santos (2008), Madrigal (2007), García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008), Cisneros y Guzmán (2011), Hidalgo (2007) y Rubio (2006) identifican los principales problemas que se enfrentan en el campo de la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Uno de ellos tiene que ver con la falta de conocimiento, por parte de los actores de la educación, de las características del sujeto que aprende.

La mayoría de los trabajos señalan las dificultades visibles en los procesos de aprendizaje, relacionadas con la forma, por parte de los educadores, de comprender y conocer a sus alumnos. También reconocen problemas respecto a la falta de estrategias y de mecanismos que favorezcan la integración del alumno en su contexto escolar y social, así como la carencia de una actitud crítica y reflexiva por parte de los docentes y una articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en una dimensión lúdica y creativa que manera integral contribuya a la formación de la personalidad, desde la niñez y hasta la juventud. Puede decirse que entre los problemas que más afectan el aprovechamiento escolar es el relacionado con la manera de aprender. Cuando los profesores desconocen las estrategias que requiere cada alumno, el logro y cumplimiento del programa de la asignatura queda fuera de su alcance. Asimismo, se identificó el hecho de que los adolescentes asumen un papel de subordinación: “menores de edad bajo la

conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación”, Díaz (2008). Esto se observa tanto en los profesores como en los administradores de la educación.

En la secundaria, los adolescentes son vistos como sujetos en permanente riesgo, es decir, como ‘sujetos de riesgo’, lo que viene a constituir el trasfondo de la normatividad y la rígida disciplina que caracteriza a este nivel. Díaz (2008) y Medina, Armenta y Pérez (2012) analizan la problemática situación en la que se forman los alumnos y descubren las pautas de su comportamiento, relacionadas con la construcción de la disciplina escolar. Por otro lado, los alumnos carecen de estrategias para aprender, hecho que se refleja en su dificultad para apropiarse de los conocimientos. Los problemas más discutidos son los relacionados con los procesos de enseñanza dentro de las aulas. Éstos, generados por los propios profesores, quienes presentan dificultades para orientar a los alumnos hacia la construcción de aprendizajes significativos.

Experiencias sobre estrategias de aprendizaje y plan de estudios en la formación por competencias de niños y adolescentes

En este apartado se analiza los trabajos de García y Mora (2004), Tinajero, Krile y Guzmán (2010), Juárez (2007), Ruiz (2001), Ramos (2009) y González (2008).

Ramos (2009) alude a la formación por competencias en la reformulación del *curriculum* del nivel preescolar, PEP 2009. La autora considera que la reforma en este nivel es un acierto, porque los principios pedagógicos que subyacen en la formación de los niños se fundamentan en el desarrollo de competencias. Su investigación partió del supuesto de que el logro de competencias en los niños depende de la función que desempeñan los agentes sociales que actúan como soportes mediacionales efectivos. Sin embargo, al no traducirse en logros escolares exitosos por parte de los niños, llega a la conclusión de que la modificación del plan de estudios y programas no es suficiente en el desarrollo de competencias.

La amplia descripción en los trabajos de García y Mora (2004), Tinajero, Krile y Guzmán (2010) y Juárez (2007), aporta una visión de los avances de la investigación en esta categoría. El estudio de García y Mora (2004) muestra la aplicación de un programa de estrategias de estudio para estudiantes de nivel medio superior (COBAEJ), con objeto de identificar las formas concretas de es-

tudiar. Concluyen que en la formación de los jóvenes se le ha dado prioridad a la necesidad de orientar el aprendizaje hacia la construcción de estrategias para aprender. En este sentido, el trabajo de Tinajero, Krile y Guzmán (2010) describe un estudio centrado en la identificación de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de secundaria en la asignatura de Historia. Se parte de problematizar la formación de los jóvenes de segundo de secundaria y las dificultades que enfrentan para aprender algunos contenidos de las asignaturas que les resultan poco interesantes, particularmente (en el caso de Historia) porque las consideran temas de otra época y desvinculados de su realidad. En relación con esa materia, Juárez (2007) indica que en la actualidad esa enseñanza requiere cambiar la concepción de un aprendizaje de mantenimiento a un aprendizaje innovador que permita al adolescente aprender a aprender y reaprender, propiciando aprendizajes significativos.

González (2008) señala que en el aprendizaje cobra relevancia el tipo de experiencias previas que los sujetos tienen antes del contacto formal con la escritura y la lectura convencional. Menciona que a medida que los niños maduran, de 2 a 6 años, sus experiencias muestran un mayor dominio del espacio, particularmente en el caso de la narración. Las experiencias previas permiten a los alumnos, en cualquiera de los contenidos de aprendizaje, reorientar los aspectos a aprender de manera más significativa. Dichas experiencias sirven para integrar el conocimiento nuevo, lo cual facilita la génesis de estrategias que producen información nueva.

Experiencias referidas a las emociones, valores y comunicación en el aprendizaje de niños y adolescentes

Aquí se aglutinan los estudios realizados por Rayas (2008), Santos (2008) y Madrigal (2007). En este mismo sentido, el estudio de Rayas (2008), realizado con niños de primaria, identificó los elementos y factores que entran en juego cuando se aprende. Su atención se orientó a los aspectos emocionales y la cómo éstos influyen en la calidad de los aprendizajes. La autora señala los problemas que enfrentan los niños cuando no mantienen una interacción afectiva entre iguales y con el profesor. Se evidenció que los alumnos siempre intentan desarrollar estrategias de afrontamiento para aminorar la ansiedad que les provoca la falta de conocimiento sobre las pretensiones del profesor o profesora para

“seguir las pistas que le marcan”, “la manera de comportarse” y la “forma de participar dentro del aula”. Generalmente los niños más pequeños desarrollan una atención hacia el seguimiento de dichas pistas, tanto para esperar su turno en la participación como para saber cómo y cuándo se debe hacer. Esta situación, que no ocurre con los niños más grandes, ya que los grados superiores del nivel de primaria ya han logrado adaptarse a la dinámica escolar. Rayas (2008) pone énfasis en que la implicación de las emociones y afectos favorece procesos comunicacionales en los que interactúan los niños durante la formación básica. La investigación de Lesprón, Martínez y Rizo (2012), muestra las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes en su paso por la escuela, relacionadas con aspectos de tipo afectivo y emocional, determinantes de la formación. Los afectos acompañan todos los procesos de interacción social y constituyen parte de la personalidad de cada uno de los alumnos. El ser humano crece en interacción con el entorno con el que aprende; a partir de sus vínculos afectivos establece los principios morales que posteriormente le permiten actuar e en el contexto en que se desarrolla. Los componentes afectivos y sus relaciones se presentan como factores que incurren en el desarrollo de determinadas conductas dentro del aula. En el estudio de Santos (2008) se analiza la interacción comunicativa en los grupos de tercero de preescolar y primero de primaria, lo cual propicia establecer reglas para trabajar en el aula. El estudio de tipo naturalista, basado en la observación, se enfocó en la comprensión de lo que dicen y hacen las profesoras para formar en los alumnos el sentido de la disciplina y la ejecución de la tarea. La construcción de reglas por parte de los alumnos se relaciona directamente con las nociones que poseen y transmiten las profesoras. Desde otra mirada, el estudio de Madrigal (2007) indaga acerca de la necesidad de promover la cultura del diálogo en el aula, porque considera que posibilita el desarrollo de cada una de las habilidades comunicativas, lo cual permite que se alimenten y refuercen mutuamente, pero sobre todo porque en función de la construcción de reglas y de la disciplina escolar se crean las condiciones para el aprendizaje y la vida democrática. Una determinada forma de comportarse en esta etapa formativa parece ser el objeto de estudio de algunas investigaciones en las cuales se ha analizado qué sucede cuando los niños pasan del hogar a la escuela, y de las formas de interacción social que pueden encontrar en estas situaciones. Se considera que mucho antes de llegar a la escuela, la mayoría de los niños han aprendido a aceptar que los derechos de los niños, al conversar con los profesores, están restringidos. Esta es una visión clásica que se repite, aunque de manera inconsciente, en el aula escolar. Las relaciones en el interior

del aula orientan las estrategias de los profesores para negociar el contenido del currículo. Maestros y alumnos buscan formas de interacción y reglas de trabajo adecuadas a estas condiciones, Rogers y Sacks (en Santos, 2008).

Experiencias sobre la formación sexual y sus representaciones sociales en adolescentes y jóvenes

En este apartado se analiza los estudios de García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008), Cisneros y Guzmán (2011), Hidalgo (2007) y Rubio (2006). Sus investigaciones se centran en el estudio de las representaciones sociales, particularmente las de los adolescentes sobre algunos temas, como por ejemplo el de la sexualidad.

En el campo de la educación sexual, la escuela se preocupa por implementar un plan de estudios en el que el aprendizaje el tema se torna importante siempre y cuando sea desde el punto de vista institucional o del profesor, y dejan de lado los saberes previos de los jóvenes. En su estudio, Cisneros y Guzmán (2011) también confirma que la escuela no considera las creencias e ideas que los alumnos tienen respecto a la sexualidad. Describen la aplicación de los instrumentos que ayudaron a identificar los núcleos centrales de las representaciones sociales. Los adolescentes de secundaria entrevistados señalaron las dificultades que enfrentan cuando se les enseña los temas de sexualidad fuera de contexto y sin tomar en cuenta sus necesidades de acuerdo con su edad. La información la reciben demasiado tarde, ya que los temas sobre sexualidad deberían incluirse en el programa desde la escuela primaria (a partir del cuarto grado). Al respecto, los autores mencionan, entre sus hallazgos, que las representaciones sociales que construyen los alumnos de secundaria acerca de la sexualidad, no son consideradas para favorecer aprendizajes significativos ni tampoco para desarrollar en los jóvenes una conciencia del cuidado y prevención para una vida sexual sana. Mediante una revisión teórico-práctica sobre los efectos formativos en la educación sexual, Hidalgo (2007) identificó las diferentes formas de enseñar a niños del nivel de primaria. Concluye que tal efecto formativo depende de una intervención didáctica que permita al sujeto desarrollar todas sus capacidades psicológicas y sociales, pero principalmente que se logre la plena libertad y desarrollar en toda su expresión el sentimiento del amor. Rubio (2006) también habla sobre la necesidad de contar con una educación de la sexualidad en las

escuelas de educación básica, media superior y superior. Señala que respecto a la sexualidad, la escuela no educa a los alumnos porque es un tema que no se considera relevante entre los contenidos de las asignaturas. De ahí que los procesos formativos sigan circunscritos a la tradición de una enseñanza conductista para el caso de la educación sexual.

***Desarrollo humano, comunicación y constructivismo:
enfoques teóricos en la formación de niños y adolescentes***

Los estudios de este bloque, analizados por González (2008), García y Mora (2004), Tinajero, Krile y Guzmán (2010), Díaz Barriga (1993), Juárez (2007), Ramos (2009); Rayas (2008), Ezcurdia y González (2008), Ramos (2009), Santos (2008), Muñoz (2012), Ruiz (2001), Prieto y Carrillo (2009), García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008), Cisneros y Guzmán (2011), Prieto Quezada y Carrillo (2009), Hidalgo (2007) y Rubio (2006) se enmarcan en posiciones referentes, corrientes teóricas o teorías que respaldan sus indagaciones. En ellos subyacen argumentaciones que se orientan desde la psicología del desarrollo.

Rayas (2008) y Santos (2008) sostienen que los estadios construidos por Erikson brindan un marco de trabajo para orientar la conceptualización acerca del significado de los periodos del desarrollo humano (niños, adolescentes y jóvenes). La teoría de Erikson es considerada por las autoras como un paradigma importante dentro de las teorías de personalidad y, por lo tanto, la más útil. Además, aclaran que los ocho estadios que sostiene dicho autor, son una serie de tareas que no siguen un patrón lógico particular, que divide la vida en dos secuencias de cuatro estadios; se puede ver un patrón real, con la mitad referida al desarrollo del niño y la otra mitad al desarrollo del adulto.² Es de

² “En el estadio I, el niño debe aprender que el mundo, especialmente representado por mamá y papá, y él mismo, está bien; que ‘no hay problema’. En el estadio II, el infante aprende a ‘yo puedo hacerlo’ en el ‘aquí y ahora’. En el estadio III, el preescolar aprende a ‘puedo planear’ y proyectarse a sí mismo hacia un futuro. En el IV, el escolar aprende, ‘puedo finalizar’ estas proyecciones. A través de estas cuatro etapas, el niño desarrolla un Yo competente y preparado para el amplio mundo que le aguarda. Lo relativo al periodo adulto, se va más allá del Yo (entendiéndose el ‘Yo’ no como instancia psíquica freudiana, sino como *self* o sí mismo, N.T.). El estadio V tiene que ver con establecer algo muy parecido al ‘está bien, no hay problema’. El adolescente debe aprender a que ‘yo estoy bien’; conclusión de la negociación establecida de los cuatro estadios precedentes. En el VI, el adulto joven debe aprender a amar, lo que sería una variación social de ‘yo puedo hacerlo’ en el aquí y ahora. En el estadio VII, el adulto debe extender

señalar que hay una coincidencia entre los estudios de Tinajero, Krile y Guzmán (2010) y Díaz Barriga (1993), quienes sostienen que los niños, con base en su desarrollo y el periodo en que se encuentran, pueden lograr mejores aprendizajes con la ayuda e intervención de los “otros”. De los referentes utilizados hacen hincapié en los trabajos de Shucksmith y Nisbet (1998), los cuales apoyan la necesidad de acompañar a los alumnos y ayudarles a construir sus propias estrategias de aprendizaje.

Los estudios de García y Mora (2004), Tinajero, Krile y Guzmán (2010), Juárez (2007), Escurdia y González (2008), Ramos (2009), Rayas (2008), Santos (2008), Ruiz (2001), Prieto y Carrillo (2009), García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008), Cisneros y Guzmán (2011), Hidalgo (2007) ;Rubio (2006) y González (2008) asumen en sus indagaciones una posición constructivista. Señalan que, al encontrar el sentido de lo que se aprende, tiene importancia para los sujetos y, de esa manera, quienes aprenden, construyen activamente significados.

García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008) se sustentan en algunos postulados y referentes teóricos como el de Prieto Quezada y Carrillo (2009:29), que hace referencia a la necesidad de establecer una educación emocional y una comunicación interpersonal que en el primero abarque la relación entre sentimiento, afecto y emoción, y en lo el segundo, la apatía, el diálogo y las funciones de la comunicación, incluyendo las competencias emocionales y, asimismo, profundizar en el nivel teórico y práctico el autoconcepto y autoestima, no exento en una educación de valores. Estos autores coinciden en afirmar que se sabe poco sobre cómo se configuran los contextos afectivos que existen en la educación formal, pues “las emociones permanecen en los vínculos interpersonales con las personas que conviven o viven juntos durante un tiempo prolongado”.

Abordaje metodológico en la formación de niños, adolescentes y jóvenes

Referente a las metodologías empleadas en los estudios de esta categoría, fueron eminentemente cualitativas con métodos de corte interpretativo. La investiga-

ese amor hacia el futuro, pasando a ser llamado ‘cuidar de’. Y, finalmente, en el estadio VIII, la persona mayor debe aprender a ‘limitar’ su Yo, y establecer una nueva y amplia identidad. En palabras de Jung, “la segunda mitad de la vida está dedicada a la realización de uno mismo” (Boeree, C. George, 1980); citado en: Rayas, I (2008: 56).

ción etnográfica, la investigación acción y participativa, estudios de caso, los métodos de observación y las entrevistas a profundidad, fueron las utilizadas para la llegada al campo. Los estudios sobre las representaciones sociales construidas por los alumnos (niños, adolescentes y jóvenes), en los diferentes niveles educativos, y sobre los temas o asignaturas, muestran la diversidad metodológica anclada en las perspectivas interpretativas. De la misma manera, los instrumentos utilizados fueron los interrogatorios abiertos y focalizados, las guías de preguntas y de observaciones, los grupos focales y la realización de tareas específicas del método plurimetodológico para las representaciones.

La mediación docente y su relación con el aprendizaje en la formación de niños, adolescentes y jóvenes

Con respecto a la intervención docente para el logro de aprendizajes en los alumnos, los estudios se diversificaron en objetos que aluden desde la didáctica, la enseñanza y la intervención pedagógica para desarrollar los contenidos y mostrar los objetivos de la asignatura, curso o grado. Los estudios realizados por Rosales (2005), Hernández (2008), Caporal (2009), Fuentes, Yurén y Elizondo (2008), Nuño y Cervantes (2011), Iwai (2002), Barajas (2007) y Téllez (2006) analizan los problemas que son enfrentados en las aulas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Algunos problemas relacionados con la enseñanza y el papel del profesor tienen su origen en la dificultad del profesorado para diseñar situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades del alumnado. En este caso, las asignaturas que se imparten en las clases de los diferentes niveles parecen no tener importancia para los alumnos. Los problemas de la enseñanza se refieren a la falta de conocimiento de los métodos pedagógico-didácticos; la falta de creatividad en el diseño de situaciones de aprendizaje y el desconocimiento de la importancia de las asignaturas de los planes de estudio de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. A lo anterior se añade el desconocimiento y el uso de las nuevas tecnologías. Otro problema relacionado con el uso de las nuevas tecnologías se refiere a la discusión que prevalece acerca de la función educativa de los escenarios informáticos. Dicha función educativa no ha sido analizada a partir de la relación con saberes no instrumentales, derivados del proceso de reflexión que propician dichos espacios. En este sentido, el problema se centra en la dificultad para atender la incursión de los docentes a dichos escenarios informáticos. Las estrategias

que siguen los docentes no atienden, en su mayoría, a los cambios y demandas del contexto en que conviven niños, adolescentes y jóvenes de este milenio.

Práctica docente reflexiva y prácticas docentes motivacionales

En este apartado se analizan los trabajos de González (2008), Rosales (2005), Hernández (2008), Caporal (2009) y Nuño y Cervantes (2011), ya que caracterizan los principales enfoques teóricos que sustentan la construcción de los objetos de estudio, referidos a la sistematización de la práctica reflexiva, el constructivismo y la etnografía como método para la reflexividad y el estudio de la cotidianidad escolar.

González (2008) habla del proceso de discusión en una conversación didáctica en la práctica diaria con las maestras. Cada una de ellas contribuye con un conjunto de acciones que proporcionan sentido y significado a los enunciados de los niños, consideradas desde el concepto de andamiaje. El papel del docente es relevante porque de éste depende en gran medida que se activen los procesos reflexivos y se fomente el desarrollo de habilidades para generar preguntas que lleven a conformar los discursos del aula. Rosales (2005) investigó acerca de la educación cívica y los saberes docentes en la escuela secundaria y la práctica cotidiana de los maestros, con relación a la enseñanza del Civismo en el nivel de educación primaria de una escuela pública. Sobre este mismo tema Hernández (2008), hace referencia a las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de las ciencias de la escuela secundaria, particularmente centrado en el papel que juegan en la motivación de los alumnos. Se determinó que los estudiantes que cursan ciencias en secundaria, en entornos tecnológicamente enriquecidos, están más motivados para aprender ciencias, en comparación con los estudiantes que las cursan sin el apoyo que ofrecen las TIC. La autora aclara que los profesores en el aula determinan una serie de principios motivacionales en los alumnos y pueden incentivar a los estudiantes, pues la motivación depende de los estímulos internos o externos que reciban durante el desarrollo de los cursos de ciencia.

Rosales (2005) y González (2008) identificaron que la intervención docente es considerada una pieza clave en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Mencionan que las experiencias educativas actuales no le otorgan a la enseñanza de la educación artística, física, tecnológica, valoral y ética la importancia que requiere, aunque se hayan impuesto en todo el mundo. Indican

que los programas centrados en la enseñanza que favorece la creatividad, han despertado gran interés. También apuntan que el fomento de las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino que también mejoran la calidad de la educación y como medio de promover valores éticos, reconocen la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar.

Por otra parte, estudios como el de Nuño y Cervantes (2011) permiten aseverar que no existe relación entre lo que se pretende enseñar en las escuelas normales y la necesidad real cuando se incorporan los alumnos a la docencia. En la práctica docente se localizan factores que dificultan la enseñanza de las asignaturas y es por medio de los procesos de recuperación de la práctica docente y de su reflexión que se logra mejorar el trabajo docente para formar a los alumnos. Las asignaturas de educación artística, tecnológica y de la lengua extranjera, antes del cambio curricular en la educación básica y normal, no tenían un peso específico en el *currículum* oficial. Actualmente (2011), la incorporación de dichas asignaturas como prioritarias en la formación del alumnado ha propiciado un acercamiento a la actualización del conocimiento en el campo de la formación de los profesores. La formación de los alumnos en todas las áreas es fundamental para lograr la formación integral tan mencionada en el nuevo currículo oficial.

Experiencias de procesos pedagógicos y nuevas tecnologías en la formación de adolescentes y jóvenes

Los estudios de Fuentes, Yurén y Elizondo (2008) y Caporal (2009) se analizan en este apartado.

Caporal (2009) indaga sobre el papel que juegan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Fuentes, Yurén y Elizondo (2008) estudian los cibercafés populares y su potencialidad como dispositivos de autoformación. Examinan el papel que cumple el cibercafé en la vida de los jóvenes, en relación con su formación. El análisis permitió sostener que el cibercafé popular es un espacio de configuración social, como “entre dos” y como “dispositivo transicional” que puede favorecer competencias para la autoformación, y que acoge y propicia procesos de este tipo. Analizaron los usos y significados de Internet como instrumento de comunicación y su impacto en la subjetividad y

en la convivencia o como lazo social. En este sentido, el cibercafé popular es un escenario que contiene memoria e imaginarios.

Experiencias en la formación para las artes y la educación física

Este apartado comprende las investigaciones de Iwai (2002), Guasco (2007), Barajas (2007), Téllez (2006) y Nuño y Cervantes (2011).

El estudio de Iwai (2002) hace una aportación sobre la educación artística y la manera como contribuye en la vida de los niños. Trabajos coincidentes con esta postura son los realizados por Guasco (2007), que presenta una breve referencia a la situación actual de la educación artística en los currículos educativos y describe cómo a través de una experiencia reflexiva se llega a establecer que ocupa un lugar secundario frente a otras asignaturas de los planes de estudio de formación básica. De la misma manera, el trabajo de Barajas (2007) muestra los hallazgos encontrados sobre la evaluación de la educación artística en la escuela primaria. Concluye que para lograr una educación artística que realmente cumpla con una función social, se requieren reformas globales e integrales en todo el sistema educativo, en donde se involucren las autoridades educativas, los maestros y padres de familia. Entre las investigaciones sobre la formación artística se ubica la de Téllez (2007), quien aborda el tema de las cosas que no pueden enseñarse en la clase de música. Este trabajo establece que el potencial formativo de la clase de música, en el contexto de la educación básica, ha sido pobremente valorado y que esto se debe principalmente a la desvinculación curricular de esta disciplina con otras referidas a las ciencias naturales y sociales.

Por su parte, Nuño y Cervantes (2011) estudian a los jóvenes que cursan estudios de licenciatura en educación primaria, acerca de la utilidad que tiene para ellos la asignatura de educación física y su conocimiento sobre su importancia en el programa de la carrera. La educación física y la artística tienen poca importancia para los alumnos. Los estudiantes canalizan sus esfuerzos hacia las asignaturas que representan la posibilidad de “no aprobar” y le restan dedicación al bloque de asignaturas que generalmente reciben el “acreditado” o la nota máxima en la calificación. Éstas últimas se consideran sencillas y factibles de acreditar con el mínimo esfuerzo. Es de observarse que la mediación pedagógica para la enseñanza de las asignaturas mencionadas reclama nuevos replanteamientos en la práctica docente y cambios en las propuestas curriculares de los programas de estudio.

Enfoques teóricos de los procesos pedagógicos en la formación de las artes, la educación física y las nuevas tecnologías

En los estudios de Fuentes, Yurén y Elizondo (2008), Caporal (2009), Rosales (2005), Hernández (2008), Nuño y Cervantes (2011), Iwai (2002), Barajas (2007), Téllez (2006), Guasco (2007) y Barajas (2007), se identificó que la posición teórica de los investigadores para respaldar sus indagaciones, refieren a la teoría crítica, la psicología social, teoría sociocultural y el constructivismo. En el caso de la motivación, se abordaron las teorías de la atribución, de metas y motivación de logro. La reflexión sobre el pensamiento del profesor se sustentó desde la postura de la psicología cognitiva y la metacognición.

El abordaje metodológico de tipo cualitativo

Las investigaciones de Fuentes, Yurén y Elizondo (2008), Caporal (2009), Rosales (2005), Hernández (2008), Nuño y Cervantes (2011), Iwai (2002), Téllez (2006), Guasco (2007) y Barajas (2007) explicitan de manera contundente los procesos seguidos en los estudios de este bloque. Éstos se concentraron en la utilización de métodos de estudio de caso, estudios biográficos, métodos plurimetodológicos para la identificación de representaciones sociales, estudios etnográficos, la observación del proceso pedagógico, la narración de experiencias y el análisis de contenido. Los instrumentos más utilizados fueron cuestionarios, entrevistas y observaciones. Se puede decir que la consistencia metodológica identificada es notoria y muestra la solidez de las conclusiones.

La formación por competencias e integral de niños, adolescentes y jóvenes

Los trabajos reunidos en esta categoría se centran en el desarrollo de temas filosóficos, morales, aspectos valorativos y las áreas de civismo y ética, que han estudiado los investigadores como Ezcurdia (2007), González (2008), Ortega (2006), Rodríguez (2006), López (2006), García (2006), Téllez (2006), Huerta (2003), Medina, Armenta y Pérez (2012), Durand (2002), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Martínez (2008), Juárez (2006), Rosales (2005), Franco (2009), López (2006), Díaz (2002), Landeros (2006), Eisenberg, Olivares y González

(2004), Nuévalos (2006), González y Moya (2010), Muñoz (2012), Sánchez, (2005), Monjas y González (2005) y Rodríguez (2008).

La problemática identificada en los estudios de esta categoría, permite hacer un alto y reflexionar sobre los cambios en la educación básica en los últimos 20 años, y hace falta introducir un análisis de tipo filosófico y correlacionar aspectos morales y valorales, presentes en todas las épocas. Para iniciar el análisis es necesario cuestionar la educación, los procesos de aprendizaje y la enseñanza. Generalmente la educación no ayuda al alumnado a plantearse preguntas para aprender, sino que pretende llevar el aprendizaje a través de saberes ya construidos para memorizarlos, repetirlos y, en el mejor de los casos, acumularlos como información. Esto constituye un problema presente en casi todos los niveles educativos. Ezcurdia (2007) en la publicación titulada: *The History of Questions "Why?" A history of Philosophy for children* aborda el tema de la filosofía para niños, en donde la pregunta ¿por qué?, es fundamental para reflexionar sobre el proceso formativo con niños. Según el autor, la pregunta ¿por qué? lleva a responder precisiones ancestrales y tradicionales que los antepasados han planteado. Aquí se rescatan respuestas que el investigador desarrolla a partir de introducir el análisis de un problema que aqueja a la formación de niños en México.

Ezcurdia (2007) y González (2008) presentaron un texto relacionado con algunas reflexiones filosóficas y epistemológicas empleadas en la formación infantil. Ortega (2006), Rodríguez (2006), López (2006), García (2006), Téllez (2006), Huerta (2003), Medina, Armenta y Pérez (2012), Durand (2002), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Martínez (2008), Juárez (2006), Rosales (2005) y Franco (2009) aluden a que la educación mexicana incorpore la filosofía infantil en los planes de estudio, con la intención de formar a los alumnos con un espíritu crítico, de búsqueda, que les permita construir valores sólidos para la convivencia social.

Tal es el caso del estudio de Ortega (2006), quien aborda la actual crisis profunda de transmisión de valores y la falta de orientación adecuada en estos tiempos modernos. Para contrarrestar los efectos de una falta de formación en valores y el desarrollo de la moral propone una "nueva educación", en la que se eduque en la escuela para la convivencia, señala la importancia de ésta en las aulas y lo que es imprescindible para construir una sociedad democrática. Esto, desde un punto de vista no sólo didáctico sino ético y antropológico. Es importante introducirse en el campo de la moral, los valores y la convivencia desde el discurso educativo y las nuevas políticas educativas, plasmadas en las reformas

actuales (2004, 2007, 2009, 2011), en todos los niveles educativos, pero poner en marcha dichos presupuestos, convertidos en logro de objetivos y competencias, no ha resultado sencillo.

Ejemplos como el de los valores para la vida democrática en la escuela primaria y la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia de la investigación de Rodríguez (2006) muestran los procesos de enseñanza que se manifiestan en el aula. La falta de formación en valores para la tolerancia en la escuela lleva a la identificación de problemas y a replantear los procesos en que se gesta dicha formación; las nuevas metodologías que ayuden en la docencia cuando se pretende formar en valores para el logro de la vida democrática sigue siendo una prioridad. Los alumnos responden a las nuevas estrategias de enseñanza cuando se consideran parte del problema y de la solución. La apropiación de normas y reglamentos contruidos por los directivos o sujetos ajenos al aula y la escuela no favorecen la participación y compromiso de los alumnos.

Otro tipo de problemas presentes en la formación de los ciudadanos es la tendencia que prevalece en el mundo acerca de la observancia de la pérdida de valores en niños y adolescentes, que también incluye a los jóvenes en la generación de la violencia. Lo anterior deja entrever una cultura con altos niveles de estrés y baja tolerancia a la frustración, en la que las normas y reglas ya no tienen un peso fundamental, pues ni siquiera en las personas encargadas de desempeñar la autoridad se hacen presentes (Furlán, 2005). Desde esta perspectiva, la violencia escolar se ha convertido en un punto de interés para los investigadores, por su incremento en países occidentales (García y Benito, 2002) y por su manifestación en los grupos de estudiantes (Morrison, 1994; Mazza y Overstreet, 2000).

Las investigaciones que aportan al estado del conocimiento en este punto, son las de Téllez (2006), quien señala la importancia de desarrollar valores no sólo sobre los temas de disciplina y buen comportamiento en la escuela, sino en la práctica de otras habilidades, destrezas y competencias relacionadas con los campos formativos de las áreas artísticas, de la educación física y de desarrollo musical. Finalmente, concluye que la enseñanza de estas áreas es relegada por el profesorado, así como por los alumnos, y no se toman como actividades curriculares. Se redimensiona el sentido de la formación integral en la educación de niños, adolescentes y jóvenes.

El estudio de Rodríguez (2008) hace referencia al análisis de los procesos de configuración de las prácticas de la formación de la ciudadanía en el nivel de la

secundaria. En la indagación se pone énfasis en lo que sucede dentro de las instituciones educativas y establece como una prioridad el saber con qué espacios se cuenta para fomentar el desarrollo de la formación ciudadana y las maneras posibles de construirla, a partir de los distintos significados que le han dado diversos estudiosos de este campo.

Experiencias de formación valoral en las asignaturas de Civismo y Formación Cívica y Ética

El grupo de trabajos de García (2006), López (2006), Juárez (2006), Rodríguez (2006), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Huerta (2003), Durand (2002) y Medina, Armenta y Pérez (2012) analiza la formación en valores a partir del estudio de las asignaturas que favorecen el desarrollo en niños, adolescentes y jóvenes.

López (2006) identificó que no se llega a un análisis crítico acerca de los valores en la enseñanza de las asignaturas de Civismo y Formación Cívica y Ética. De la misma manera, el trabajo de García (2006) avanza en el análisis de los significados de los valores que los adolescentes tienen para proponer estrategias que desarrollen su inteligencia emocional, dirigida hacia la formación crítica de sus valores. La sociedad le demanda a la escuela una formación cívica y ética para niños, adolescentes y jóvenes, por lo que en el sistema educativo prevalece la preocupación por formarlos. Sin embargo, la escuela pública no ha sido capaz de formar a los futuros ciudadanos que cumplan con la tarea de socializar a las nuevas generaciones, en el marco de una educación sustentada en los valores de la democracia. Con base en esto, puede decirse que la formación tiene la tarea de transmitir los valores nacionales y culturales, tal como lo plantea Schmelkes (en Juárez, 2006).

La formación cívica y ética, como asignatura relativamente reciente, recoge algunas de las discusiones, acuerdos y desacuerdos, con respecto a los propósitos y contenidos que deben definir la formación para la ciudadanía, desde la escuela pública mexicana. De manera simbólica se deposita en la asignatura las expectativas sociales y personales, relacionadas con la enseñanza de lo bueno, lo justo, los valores y la vida cotidiana. Es considerado como un espacio cargado de significados en el que se cristalizan concepciones, percepciones y deseos con respecto a lo que implica formar cívica y éticamente a un sujeto.

Huerta (2003) realizó un estudio sobre la formación valoral de los jóvenes en un contexto escolar posmoderno. Es una investigación de corte documental que buscó perfilar los elementos teórico-filosóficos, axiológicos y pedagógicos que están implícitos en la elaboración de un proyecto de formación de valores en jóvenes de educación media y superior.

Respecto a los valores se contó con un estudio de Medina, Armenta y Pérez (2012), que indaga sobre las representaciones sociales que construyen los alumnos de secundaria, en la asignatura de Educación Cívica y su relación con la disciplina escolar. La investigación giró alrededor de los principales problemas de disciplina en el nivel de secundaria y la manera de afrontarlos por el alumnado y los profesores. Parece ser que las estrategias instrumentadas por la escuela para regular y controlar el comportamiento de los adolescentes no ha tenido resultados que se orienten a la mejor convivencia en el aula y la institución. Se resalta que las representaciones, que han construido los alumnos sobre la disciplina, se mantienen en el discurso del buen comportamiento, del orden y del control, pero no son coincidentes con el tipo de relaciones sociales que se desarrollan en el grupo o en la banda o pandilla a la que pertenecen, porque no se han involucrado en el diseño de propuestas para buscar estrategias de tolerancia y respeto mutuo que favorezcan nuevas actitudes y comportamientos para la buena convivencia escolar. Con referencia a la formación cívica se ha considerado su importancia en los procesos de la socialización. Se concibe la existencia de una formación práctica, basada en un tipo de cultura que niños, adolescentes y jóvenes traen consigo como producto de la socialización previa (familia, barrio, escuela, comunidad). Sin embargo, Durand (2002) sostiene que la formación cívica conlleva ser un ciudadano participativo para que el individuo cuente con atributos con valores políticos, democráticos, respeto de las reglas democráticas, portar valores sociales, ser tolerante, aceptar la pluralidad y la diversidad y estar libre de prejuicios acerca de las minorías.

El estudio de Durand (2002) presenta una descripción etnográfica de las relaciones sociales que se vinculan con la formación cívica de los alumnos universitarios. Se llega a establecer que la formación cívica de los estudiantes de la UNAM es producto complejo de las enseñanzas y prácticas que experimentan los alumnos a lo largo de su trayectoria como miembros de una familia, como alumnos de determinada escuela del ciclo básico, como vecinos de un barrio, como parte de un grupo de estudiantes, como espectadores o consumidores de los medios de comunicación de masas, como miembros de una organización ci-

vil o política, como participantes en procesos electorales y también como miembros de una comunidad estudiantil o integrantes de la universidad. Además, se identificaron factores que actúan sobre las distintas dimensiones: la autoestima, los valores políticos y sociales y la participación. Se establecieron las relaciones entre dimensiones, como el caso de la relación positiva entre la autoestima y la participación, la participación y los valores democráticos; o la falta de relación entre la autoestima y los valores políticos y sociales. Por otro lado, en el estudio de Contreras, Rodríguez y Urías (2009) se analiza el trabajo “Examen a gran escala de referencia criterial para evaluar el dominio de la formación cívica y ética al egreso de la educación secundaria”, el cual señala que a pesar de que la educación cívica y la formación valoral ocupan un lugar primordial en la agenda educativa nacional del nuevo currículo, no existe información que muestre los resultados de los programas y de las prácticas educativas asociados a esta área del *currículum* de la educación básica.

Experiencias de formación por competencias y para la vida en habilidades sociales de los adolescentes y jóvenes

El grupo de trabajos de Muñoz (2012), Medina, Armenta y Pérez (2012), Franco (2009), Martínez (2008), Monjas y González (2005), Sánchez (2005), López (2006), Serrano (2009), Guerra (2009), García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008), y Díaz (2002) aluden a que se requiere que los aspectos emocionales y racionales sean los que se desarrollen en la formación de niños, los adolescentes y jóvenes. La formación de la ciudadanía cobra sentido en el mismo tenor de la formación en valores, de las actitudes y de la prevención de la violencia para entender en otro plano fuera de lo escolar el contexto que involucra la actuación personal del individuo y en su interacción con los otros con una formación para la vida y la convivencia sana.

El estudio realizado por Muñoz (2012), acerca de los problemas que enfrentan los alumnos universitarios de la licenciatura de Criminalística, Criminología y Técnicas Periciales, de una institución de educación superior particular, analiza a los jóvenes que no desarrollan habilidades sociales ni la capacidad emocional en el uso de estrategias para afrontar las exigencias de su especialización. La autora menciona que mediante las evaluaciones psicopedagógicas se han identificado algunos indicadores de conductas violentas dentro de la escue-

la, que influyen en la manifestación de actitudes negativas que posteriormente generan conflictos con otros compañeros, problemas de reprobación y deserción escolar. También señala que ha aumentado la solicitud de apoyo por parte del alumnado para manejar situaciones conflictivas en el aula como lo es la dificultad para tomar acuerdos cuando se realizan trabajos en equipo, críticas ante sus exposiciones, abusos de parte de los compañeros en el préstamo de materiales o críticas negativas ante alguna debilidad o defecto. Este trabajo se sustenta en los planteamientos de la UNESCO, que describen cómo la educación debe desempeñar una función esencial en el desarrollo humano, social y económico, respondiendo a los problemas mundiales y buscando que los países desarrollen sistemas educativos inclusivos, holísticos y equilibrados desde la temprana edad y hasta la adultez (UNESCO, 2001).

Muñoz (2012) identifica cómo la presencia de conductas violentas en el contexto escolar no es un fenómeno nuevo, pues a través de la historia de la educación se habla de conceptos como sumisión-dominación de maestro-alumno, incluso actitudes violentas de padres y maestros, por medio de “castigos para quienes no realizaran favorablemente sus actividades” (Sánchez, 2005: 51), cuestiones que hasta hace algunos años eran consideradas normales. De igual manera, desde años atrás la falta de habilidades sociales ha estado presente en la formación de los sujetos, lo cual ha afectado su desenvolvimiento y motivación para aprender (Monjas y González 2005). Los diversos conflictos en el nivel violencia y habilidades sociales en los estudiantes universitarios, es un asunto poco estudiado, aun cuando se ha considerado que aspectos como el desempeño escolar pueden convertirse en un importante predictor de la salud de los estudiantes, principalmente al ser relacionado con el comportamiento (Bimbaum, Lytle, Perry, Murray y Story, 2003). Todo esto se muestra claramente en la tendencia que marcan las universidades al realizar evaluaciones de rendimiento y de valorar al estudiante en la medida en que aprueba o no materias, sin tomar en cuenta las situaciones por las que atraviesa.

La evaluación sobre bajo rendimiento escolar sitúan al estudiante universitario como un sujeto que aún no ha logrado la superación de algunos conflictos de la adolescencia, y que también se ve afectado por situaciones y conflictos que le impide desarrollarse favorablemente, tanto en el nivel social como personal.

En el estudio de Medina, Armenta y Pérez (2012) se señala que cuando las normas son flexibles y son aceptadas por la persona, contribuyen a la socialización y adquisición de responsabilidad, lo cual favorece la convivencia y

el desarrollo de la personalidad. Si socialmente se manejan normas rígidas, se ocasiona rebeldía, inferioridad e inconformidad. Otros autores señalan que las habilidades sociales son fundamentales, porque son determinantes para la realización de metas profesionales en universitarios.

Martínez (2008) aborda los modelos y políticas de la formación cívica y ética y su impacto en estudiantes de educación secundaria. Diseña una propuesta para la construcción de una comunidad colaborativa. Puede decirse que la formación cívica contiene un proceso en el que confluyen las dimensiones y las habilidades y conocimientos, así como las interrelaciones que son influidas por múltiples factores internos y externos que condensan las diversas aportaciones de los investigadores citados antes.

Serrano (2009) investigó las competencias para el área personal y social, en lo cual destaca la participación de los niños como un factor primordial. La investigación parte del análisis del *currículum* basado en competencias, en el Programa de Educación Preescolar (PEP) (2004), con objeto de evidenciar el desenvolvimiento de las competencias en campo formativo de *desarrollo personal y social* que presentan los niños al estar interactuando dentro de un grupo mixto, en el que se atiende segundo y tercer grados juntos. En cuanto al caso de las competencias, la posición teórica no se identificó claramente, pues los referentes teóricos no fueron explicados. En la mayoría de los trabajos se menciona que las competencias no se logran de manera automática. Tal como se asevera en otros estudios, la participación y el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje son centrales para el logro de las competencias y metas para su desarrollo personal, como lo menciona Guerra (2009). El trabajo de García, Sixtos, J., Sixtos, L., Vázquez y Díaz (2008) analiza la vocación científica en los jóvenes de educación media superior y concluye que los modelos de formación por competencias favorecen el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que les permiten orientarse hacia su práctica profesional.

Experiencias en la formación en educación ambiental

Este conjunto de trabajos (González y Moya, 2010; Nuévalos, 2006 y Eisenberg, Olivares y González 2004) se refiere al tema medioambiental, en el cual se plantea una desvinculación entre lo que se enseña en el aula y las acciones que se desarrollan de manera cotidiana en la escuela. Prevalecen actitudes de

indiferencia por parte del profesorado y son escasas las prácticas docentes que muestran una enseñanza comprometida y congruente con el entorno natural, tales como el cuidado del agua, de la salud, del manejo de la basura. González y Moya (2010) destacan que los problemas ambientales no son dimensionados por el profesorado, tal vez porque han participado muy poco en procesos formativos de actualización o capacitación sobre el tema de la educación ambiental. La formación valoral ambiental se abordó en diferentes publicaciones, desde libros hasta ponencias. El asunto de la ética no ha estado ligado a los asuntos o aspectos de la naturaleza y el medio ambiente. Eisenberg, Olivares y González (2004:25) identificaron en su estudio sobre la formación valoral ambiental del biólogo (UNAM) que “él tiene que interactuar consigo mismo, con sus colegas y con las comunidades en la búsqueda de soluciones a problemas ambientales concretos”, por lo que su formación socioeducativa se concibe como precaria.

La formación valoral es una exigencia de la sociedad al sistema educativo, porque existe la convicción de que desde ahí se tiene la responsabilidad para conformar las bases de la convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos, y así lograr una relación productiva y reproductiva armoniosa de la humanidad con la naturaleza. González y Moya (2010) y Eisenberg, Olivares y González (2004) definen al ambiente como el medio físico-biótico y el medio social y cultural que explica la integración de lo ambiental, realizado por el alumno, y que implica la toma de conciencia biopsicosocial de las interacciones con su propio ambiente interno, consigo mismo, en interfase con su entorno o ambiente social, construido como natural. En su trabajo se adopta la definición de Educación Ambiental que plantea la UNESCO-PNUMA 1972. La investigación de los problemas ambientales pretende cambiar los valores y actitudes para una posterior intervención con objeto de conservarlo y mejorarlo. Por ello coinciden en que los conceptos básicos que forman parte de la educación y formación ambientales son, entre otros: que debe orientarse hacia el descubrimiento, incentivar la acción, despertar la sensibilidad hacia el entorno y contribuir a desarrollar una ética social. Uno de dichos conceptos, considerado el más importante, se refiere a que los contenidos de aprendizaje de la educación ambiental deben verse desde una perspectiva holística y sistémica para facilitar la toma de conciencia sobre la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno. Eisenberg, Olivares y González (2004) problematiza el conflicto, entendido como el “choque u oposición que puede existir entre tendencias ins-

tintivas o afectivas contradictorias, dos o más necesidades, metas o cursos de acción compatibles” Canda (en Eisenberg, Olivares y González 2004: 37).

Mediante el análisis de bitácoras y posterior análisis del discurso a un grupo de estudiantes, Eisenberg, Olivares y González (2004) concluyen que para lograr cambios reales durante la educación y formación ambientales es fundamental aprender a vivenciar alternativas para el manejo de conflictos personales, cuando el conflicto tiene lugar entre fuerzas interiores de la personalidad e interpersonales, cuando tienen lugar entre el yo y el ambiente social, construido o natural. También es fundamental descubrir cuándo hay conflicto en el grupo y darse tiempo para debatir y tratar de resolverlo; finalmente, aprender a entablar negociaciones con una comunidad sin imponer, dejando de pensar que el biólogo tiene la verdad absoluta. Se refiere a comprender la dificultad del cambio de hábitos proambientales, personales y familiares, frente a lo que se quiere cambiar en una comunidad.

Otro tipo de indagaciones sobre los valores en la formación de los adolescentes es la de Nuévalos (2006), que señala la importancia de los fundamentos teóricos en la evaluación de la educación, referente a los valores ambientales. Se reflexiona sobre distintos modelos y herramientas para la evaluación de lo moral en materia medioambiental.

En la investigación sobre el tema de los valores medioambientales llevada a cabo por González y Moya (2010) con niños de preescolar, se identificó el proceso de cómo se enseña la educación ambiental. El estudio partió de considerar que prevalece la falta de una cultura del cuidado del ambiente desde el hogar y la escuela. Las investigadoras se plantean cuestionamientos que orientan su reflexión hacia ¿cuáles son las razones por las que no se cuidan los recursos naturales?, ¿por qué los mexicanos no tenemos conciencia acerca del cuidado del ambiente?, ¿cuáles son los aspectos de la formación educativa que determinan nuestro comportamiento hacia el ambiente? Dichas preguntas mantienen una relación directa con el estudio de Nuévalos (citada antes) para sostener teóricamente la posición valoral de una formación con sentido y de cuidado de la naturaleza y el mundo que nos rodea. La problemática que se identificó en ambas investigaciones gira en torno a la experiencia acerca de los discursos docentes dentro del aula, pero que no son congruentes con lo que sucede fuera de ella. González y Moya (2010) analizaron los planes de estudio de preescolar en el tema de educación ambiental e identificaron el discurso oficial asumido por los actores (educa-

doras y niños). Fue importante contrastarlo con la apropiación del discurso por parte de las educadoras. Como se puede observar, la formación de los niños es un asunto de interés de los investigadores.

Concepción de los profesores de la asignatura Formación Cívica

Rosales (2005) indagó sobre la educación cívica y los saberes docentes en la escuela secundaria. Destaca que la carencia de conocimiento en la conformación de las políticas educativas adquiere rasgos particulares, sobre todo si se considera la renovada tarea que se le asigna a la secundaria, a partir de la disposición oficial de sustituir la asignatura de Civismo por la de Formación Cívica y Ética, en 1999.

En este aspecto, el docente cobra especial relevancia como actor significativo, que condensa en sí los mensajes institucionales, sociales y personales para dimensionarlos en un contexto de producción específico: la escuela. En este contexto, Landeros (2006) realiza una investigación sobre las trayectorias y concepciones educativas en profesores de la asignatura Formación Cívica y Ética para la educación secundaria.

Convivencia y formación de competencias para la vida desde el enfoque teórico de la pedagogía y el humanismo críticos

El enfoque que prevalece en el grupo de trabajos analizados de Téllez (2006), Huerta (2003), González (2008 a y b), Ortega (2006), Rodríguez (2006), López (2006), García (2006), Medina, Armenta y Pérez (2012), Durand (2002), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Martínez (2008), Juárez (2006), Rosales (2005), Franco (2009), Díaz (2002), Landeros (2006), Nuévalos (2006), González y Moya (2010), Muñoz (2012) y Rodríguez (2008), se centra en un humanismo crítico y en la pedagogía crítica, ya que la necesidad de formar a niños, adolescentes y jóvenes se orienta hacia la búsqueda de nuevos contratos sociales que permitan una convivencia sana en la escuela que ayude en el desarrollo de competencias para la vida. Los planteamientos de autores como Berger y Luckman, para sustentar cómo es que el individuo construye la realidad, explican la visión desde la cual se construyeron los temas relacionados con la conciencia medioambiental y la vida en armonía con el ambiente. Con relación a la

educación cívica, se contó con estudios que se basaron en perspectivas teóricas como la cotidianeidad. Otros enfoques se centran en la exploración del tipo de discurso cívico que prevalece en diferentes espacios de la vida escolar y la forma en que niños, adolescentes y jóvenes conforman prácticas cívicas en el quehacer cotidiano de la escuela.

Metodologías de investigación utilizadas para el análisis de la formación cívica en la educación integral de niños, adolescentes y jóvenes

Las metodologías empleadas en las investigaciones se centraron en las perspectivas de tipo cualitativo, mediante la etnografía, estudios de caso, representaciones sociales, método observacional y el método biográfico.

Los estudios como los de Martínez (2008), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Rosales (2005) y Landeros (2006) abordaron el objeto de conocimiento a partir de métodos centrados en estrategias evaluativas integrales para las instituciones. Utilizaron, para valorar los dominios de la formación cívica, un conjunto de instrumentos que miden los aspectos cognitivos y afectivos involucrados en la formación. Entre los instrumentos se utilizó el Examen de Formación Cívica y Ética (EFCyE), orientado al dominio de los aspectos cognitivos que establece el *currículum* de la secundaria. También los estudios de Martínez (2008), Contreras, Rodríguez y Urías (2009), Rosales (2005) y Landeros (2006) se refieren a la exploración de la dimensión de la formación valoral y cívica de los alumnos, manifiesta en las relaciones que orientan la vida escolar a través de instrumentos abiertos y de corte participativo.

Formación disciplinar en jóvenes mexicanos y su inserción al trabajo

Esta categoría incluye los estudios relacionados con la formación por competencias, la alfabetización y la formación de lectores, con respecto a la formación disciplinar, ya que el objeto de conocimiento se construye a partir de la identificación de aspectos básicos de la formación. Investigadores como Carrasco (2009), Nunes y Oliveira (2007), Mendieta (2007), Ruiz (2001), Alfaro, Aguirre y Hernández (2009), Hamadache (1995), Schmelkes (2000), Torres (2007), Guerra (2009) y Yurén (2006) problematizan la formación de los educadores

dando un realce a su rol y función. Carrasco (2009) se centra en la formación de lectores en la escuela primaria y los retos de la participación en la construcción de políticas de lectura en el estado y la región. Su estudio mantiene relación con las premisas planteadas tanto por Nunes y Oliveira (2007), como por Mendieta (2007). También se encuentra el trabajo de Ruiz (2001), referido a los nuevos espacios de formación de lectura y escritura en el cual describe una experiencia en Oaxaca.

Se puede decir que desde hace mucho tiempo la escolarización de las clases populares ha sido tema recurrente. Las características de la formación son de tipo “misionero”, según plantean Nunes y Oliveira (2007) en un artículo sobre las contribuciones freireanas en la alfabetización de jóvenes y adultos. Resaltan la formación inicial y continua de los alfabetizadores porque cobra relevancia prestar atención especial a las prácticas de organización del trabajo y su acompañamiento en el salón de clase. Las aportaciones del estudio son de ayuda para entender la problemática latinoamericana, particularmente la de carácter nacional, en lo relativo a la formación para la alfabetización y las posibilidades de mejorar el diseño e implementación de programas que permitan el contacto con situaciones didácticas de enseñanza diversas y el intercambio de experiencias entre los profesores, sobre las especificidades de la educación de jóvenes y adultos para mostrar que dicha formación debe ser priorizada como política pública.

La globalización es parte del proceso de desarrollo social mundial y es irreversible, pero puede reorientarse el objetivo de lograr un equilibrio entre lo económico y lo social, con alternativas para una globalidad solidaria que implique modificar patrones de producción y consumo, orientar el movimiento económico hacia la eliminación de la pobreza, compensar los rezagos y solucionar los grandes problemas sociales que afectan cuando menos a dos tercios de la población mundial. Ésa es la postura del altermundismo; es necesario “recuperar la categoría de trabajo como fundamento de toda riqueza posible, destacando la diferencia ética entre el trabajo cosificado y aquél que se efectúa como cumplimiento de vocaciones; situación que debe ser problematizada desde el espacio de la educación formal y no formal para la formación de niños, adolescentes y jóvenes” (UNESCO, 1990: 73).³ Como es de observarse, este planteamiento per-

³ El Informe sobre el desarrollo Humano de 2001: poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se plantea que “en un estudio reciente realizado por Milanovic, se compara a las personas más pobres y más ricas de todo el mundo, lo cual aporta una visión más completa de la desigualdad en el nivel mundial, que la sola comparación de los medios nacionales”.

mite subrayar una problemática común a los trabajos aglutinados en esta categoría, pues en ese contexto se crean y desarrollan los programas para la alfabetización de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. El problema identificado como prioritario en los estudios se refiere a la dificultad del Estado para atender a las poblaciones en circunstancias de desventaja y su falta de seguimiento (Estado) para reconocer los impactos y posibles soluciones que se encaminen a mejorar las condiciones de vida de la población estudiantil mexicana.

Problemas sociales e inserción al trabajo en los procesos formativos

Desde otro eje de análisis, tenemos los temas relacionados con los procesos formativos de los jóvenes, en los cuales se indaga la relación entre juventud-escuela-trabajo. En este tipo de estudios se profundiza en el problema social sobre la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo y en la sociedad, según lo plantean Guerra (2009), Rodríguez (2008), Yurén (2008), Andrade y Yurén (2008), Anzaldúa y Araujo-Olivera (2008), Wright de Verjovsky, Chavira y Serrano (2009), Lazcano (2005), Campero (2003), Nuño y Cervantes (2011), Baltazar (2007), Santos (2008), Yurén y Romero (2008), Vidal, Aguirre y Galeana (2007).

Un tema generalizado lo constituye la transición e inserción de los jóvenes en el mundo productivo y adulto, en el contexto de un cambio social profundo que impacta los mecanismos tradicionales de socialización, asociación e integración de ellos en la sociedad, “dando lugar a la configuración de una nueva condición juvenil distinta a la que tuvieron las generaciones anteriores” (Guerra, 2009: 36). Dificultades y obstáculos que enfrentan los jóvenes, porque sienten rechazo, oposición y distancia hacia las instancias de socialización que les han obligado a alejarse de una normalidad que no les es satisfactoria. Como un ejemplo de tal situación está la investigación de Guerra (2009), que con apoyo de narrativas detectó las transformaciones en las instancias tradicionales de socialización que afectan los mecanismos de inserción social y los modos y estilos de vida de los jóvenes, así como el impacto de tales cambios en la tarea de los individuos para dar sentido a su trayectoria y construir su identidad. Los jóvenes intensifican vivencias personales inscritas en el deseo de vivir ‘en libertad’ y encontrar un núcleo gratificante de afectividad con sus pares. Argumenta la autora que uno de los aspectos más reseñables de la construcción social sobre lo que significa ser joven, según Revilla (en Guerra, 2009), es la libertad de actua-

ción, la posibilidad de ‘hacer lo que quieras’, la exención de preocupaciones y de responsabilidades de toda clase.

Las tecnologías de gobierno que se despliegan en las instituciones, están centradas en favorecer el desarrollo de determinadas formas de identificación ciudadana. La investigación de Rodríguez (2008: 41) identificó que las estrategias mencionadas “funcionan poniendo orden ahí donde la diferencia produce confusión, impidiendo su manifestación y obstaculizando el trabajo del sujeto sobre sí mismo, con lo cual se evita conformar otro horizonte de ciudadanía”. También hay múltiples referencias a la necesidad de prohibir prácticas relacionadas con las expresiones de afectividad entre los jóvenes, los usos de determinados peinados, vestimentas o adornos en el cuerpo. El mantener actitudes absolutamente escolares es un criterio que funciona como un “marcador de identificación ciudadana en la formación y a través de éste se construye una idea de normalidad que homogeniza a los estudiantes al separarlos de su ser joven y de su derecho a manifestar diferencia. Con ello se les despoja de cualquier signo que se considere contaminante de la labor formativa” (Rodríguez, 2008: 42). Lo que se marca a través del sistema exclusionista es sólo aquello que se descalifica y desconoce, así como lo que se reconoce y se autoriza como libertad posible del sujeto. Desde la perspectiva de los jóvenes, la necesidad de llevar a cabo procesos más dialógicos con los profesores resulta relevante.

En cuanto a la identidad y los contextos de participación, los jóvenes interactúan entre ellos y ponen en juego sus características personales. El ámbito del “grupo de iguales” es el más omnipresente y su influencia es mayor durante los primeros años de la adolescencia. El carácter dinámico y cambiante de los vínculos con la escuela a lo largo de la vida está relacionado con la construcción subjetiva y con la perspectiva personal que va delineando diferentes tipos de relación con la institución educativa. A lo largo del tiempo la situación y el contexto biográfico de los individuos cambia y también se modifica su horizonte social y la manera en que conciben su situación. Schutz (en Guerra, 2009) sostiene que no solamente hay multiplicidad sino relatividad en la definición de diferentes actores respecto a la situación; incluso, el mismo actor define de modo diferente una misma situación en diversos momentos de su vida. Las agrupaciones juveniles o la cultura juvenil se interpretan como un modelo cultural alternativo a la escuela, y al trabajo del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de la vida, al tiempo que le sirve para construir su identidad.

De este modo, “ser de la banda” constituye una alternativa biográfica e identitaria a la de “ser estudiante” o “ser trabajador” (Guerra, 2009). La escuela ofrece una cultura académica y constituye un espacio de sociabilidad, un espacio de vida juvenil que funciona como un espacio intersticial de la vida institucional, como una lógica propia al servicio exclusivo de los jóvenes. Por lo tanto, las interacciones que los jóvenes establecen en el interior de la escuela con otros grupos e individuos de su misma edad, suelen ser extraterritoriales, con respecto a la escuela, debido a que con el mismo grupo de iguales pueden compartir otros espacios como son la calle, el barrio o el espacio laboral (Guerra, 2009). La investigación de Santos (2008) muestra la interacción social y determinante, desde los primeros años de la formación educativa (preescolar y primaria).

Yurén (2008) sostiene, en diversas investigaciones, que la formación de los jóvenes se concentra en la adquisición de conocimientos, los cuales no son suficientes para enfrentar la vida profesional y personal como resultado de una formación integral. Presenta el juego de los límites y resistencias de los jóvenes; la forma en la que lo escolar se les presenta como un “deber ser” que los mueve a la fuga. Expone la reconstrucción analítica de diversos dispositivos (formales, no formales e informales) en los que los jóvenes tratan de formarse, buscando en dichos dispositivos su dimensión formativa y su carácter autoformativo o heteroformativo. En otro de sus estudios, Yurén y Romero (2008) abordan la noción de juventud, formación y dispositivos desde el campo educativo. En este trabajo caracterizan la autoformación y la heteroformación y exponen los rasgos de los dispositivos heterotópicos, así como las formas de exclusión de los jóvenes. Los autores dan forma a las ideas que muchos investigadores presentan en sus ponencias y tesis sobre la formación de la juventud. La formación de este grupo social no se ha visto favorecida con una profesión y tampoco con la obtención del empleo.

Andrade y Yurén (2008) muestran el papel que juega la sensibilidad en la formación como un elemento que facilita los aprendizajes y favorece la conformación y autoformación, permitiendo la reconfiguración de sus componentes y su significación.

*Teoría de la liberación, pedagogía y teoría crítica;
presupuestos que sostienen la educación de jóvenes y adultos*

Con respecto al enfoque teórico que sustenta los trabajos de Mendieta (2007), Nunes y Oliveira (2007), Hamadache (1995), Alfaro, Aguirre y Hernández (2009), Schmelkes (2002) y Torres (2007) asumen una posición desde la teoría de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría crítica. Se considera importante, porque las contribuciones freireanas, respecto a la educación, como praxis dialógica, toman en cuenta el contexto sociohistórico significativo del alumno, del adulto. De estos trabajos se rescata el enunciado freiriano que a la letra dice: ‘enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su producción o construcción’; Freire (en Nunes y Oliveira, 2007). La cita permite enlazar las investigaciones sobre el tema, ya que en la mayoría de ellas el peso de la discusión se centra en la necesidad de mejorar los sistemas educativos y la formación integral de los sujetos. Puede decirse que la vida cotidiana es una fuente inagotable para la creación de estrategias, ‘todo se puede convertir en un pre-texto para aprender’, para relacionar los conocimientos previos con la expresión escrita y descubrir la utilidad que esto pudiera representar en la mejora de la vida individual y social. Llegar a la comprensión de que lo contado y cantado es lo que vivimos, pensamos y sentimos todos los días, todas las personas y que eso es lo que conforma nuestra cultura, nuestra identidad, nuestro ser y estar (Mendieta, 2007). En la misma tesitura, Madrigal (2007) describe una propuesta inicial sobre la educación de adultos y jóvenes como instrumento eficaz de liberación en el contexto neoliberal y de globalización.

El enfoque teórico de otros trabajos se centró en los planteamientos de la UNESCO (1990 a la fecha), en torno a la educación para todos y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Además de aportes sobre educación formal y no formal (Hamadache, 1995), procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de jóvenes y adultos; educación de adultos (Schmelkes, 2000); alfabetización y cultura escrita (Torres, 2007). Respecto a la formación de niños, adolescentes y jóvenes se han realizado trabajos como los de Alfaro, Aguirre y Hernández (2009), con el propósito de mostrar los resultados sobre alfabetización (primaria y secundaria) para adolescentes entre diez y dieciocho años de edad. En éste muestran un modelo que supera el concepto tradicional de competencias en lectoescritura, fundamentado en procesos de participación, encuentro de saberes, sentido de pertenencia (leyendo la vida). Se trata de experiencias que involucran a la familia, la comunidad y diferentes actores sociales

del barrio, la colonia o el callejón. Dicho modelo se constituyó en un novedoso proceso de alfabetización, en el cual se utilizaron al máximo el talento de los jóvenes, su contexto, los conocimientos y experiencias culturales. En este mismo trabajo hay una tendencia hacia la búsqueda de la participación de niños y adolescentes en su propia formación, particularmente para la elaboración y el diseño de nuevas propuestas que superen las prácticas y planeaciones descontextualizadas y alejadas de las necesidades más apremiantes de los alumnos.

Experiencias de atención a la diversidad en los jóvenes excluidos socialmente

Las indagaciones referidas a la construcción de la identidad de los jóvenes son desarrolladas por varios autores. Anzaldúa y Araujo-Olivera (2008) describen el análisis de algunos aspectos relacionados con la construcción de la identidad homosexual masculina, en el marco de un dispositivo que busca cumplir con una formación propedéutica y terminal de educación media superior. Revelan las representaciones que se tienen de la homosexualidad masculina y la manera en que éstas dan sentido y orientan formas de actuar y normas de conducta. Las representaciones reactualizan formas de pensar sedimentadas desde hace mucho tiempo, que se concretan como violencia simbólica.

Arroyo y Araujo-Olivera (2008) exponen algunos resultados del análisis de un dispositivo de formación para jóvenes con síndrome de Down. Aquí los sujetos son considerados como “jóvenes en desventaja”, dada la forma en que son posicionados dentro de las relaciones sociales. Los autores aclaran que la atención educativa a las personas con este síndrome se encuentra señalada como un derecho en la Constitución Política (Artículo 3º) y en la Ley General de Educación. Se les reconoce el derecho a la educación y a la integración social. Los hallazgos de la experiencia investigativa muestran que la situación de dichos jóvenes no es desconocida por la sociedad. En el dispositivo se identifican actividades que promueven en los alumnos situaciones de dependencia, lo cual limita el ejercicio de su autonomía, su capacidad de decisión y su participación. Prevalece la falta de respeto hacia el otro; el profesorado se encuentra limitado para controlar la situación entre los iguales. Se evidencia que no es suficiente con la ‘aceptación’, dado que se requiere un reconocimiento que facilite el ejercicio de los derechos y el respeto a la dignidad humana.

Rueda (2008) emprende una investigación sobre la formación de los jóvenes mexicanos en la comunidad presbiteriana. En el análisis evidenció la falta de una práctica orientada al reconocimiento de la dignidad de los sujetos, a la subjetivación para la autonomía que requiere estar mediada por un proceso permanente de cuestionamiento crítico de la realidad, así como de un cuestionamiento dialógico de las prácticas pedagógicas, de la organización de las estrategias, de la urgencia de formación permanente del profesorado, de la participación activa de la familia. En este tema, Arroyo y Araujo-Olivera (2008: 227) concluyen que ‘el dispositivo puede convertirse en el espacio que privilegie significativamente la escucha de la voz de los excluidos, de los y las jóvenes que han sido colocados en situación de desventaja’.

A manera de síntesis se puede señalar que los trabajos realizados acerca de las condiciones en que se forma a los sujetos con características diversas, no escapan del estudio de las representaciones hegemónicas que circulan en el espacio escolar (Anzaldúa y Araujo, 2008). Las políticas educativas y las normas que obligan a la no discriminación, entran en conflicto con muchas de ellas. Los autores confirman que en el dispositivo escolar se revela una tensión permanente entre la tradición que es sostenida por las costumbres de la sociedad y la innovación de prácticas y formas de interacción propiciada por algunas políticas y normas aplicables en el campo educativo. Las normas establecidas son un elemento más del dispositivo educativo que influye en la constitución identitaria porque influyen en la creación de tensiones al seno del dispositivo y porque se ubican entre la brecha que separa los saberes formalizados y el sentido común. Se puede plantear una postura hacia estos temas que es coincidente con la que trabajan los investigadores revisados: la formación de niños, adolescentes y jóvenes debe ser pensada a partir de diseñar no sólo un nuevo *curriculum* oficial que incorpore la importancia de una educación para la diversidad, sino también las vías y alternativas de una educación en y para la diversidad para “no vivir en una ilusión de la diversidad en la cual los actores no se percaten de la real posibilidad de un retroceso hacia el conservadurismo” (Anzaldúa y Araujo-Oliveira, 2008: 52).

En el discurso oficial se observan los cambios, pero hace falta favorecer una mayor tolerancia y equidad en los dispositivos escolares, de manera que se oriente al alumnado hacia la búsqueda, conformación y afirmación de su identidad. Para su logro se habrá de trabajar en la resignificación de las prácticas pedagógicas que le permitan al profesorado y a la sociedad en general ampliar su conocimiento sobre la diversidad para la construcción de una sociedad más

tolerante e incluyente. Guerra (2004) menciona que el contexto actual está marcado por un trascendental desarrollo tecnológico, que a su vez ha impactado la esfera de lo social y lo cultural, así como el campo de la producción y del trabajo. La formación en el nivel medio superior, el bachillerato, se presenta como algo crucial para los jóvenes ante las dificultades que plantea la sociedad para su integración a la vida productiva y adulta; sin embargo, señala que no todos los jóvenes cuentan con las mismas oportunidades de acceso a la escuela y quienes logran ingresar a ella estarán sujetos a transitar por caminos desiguales, dada la fuerte inequidad que caracteriza a las distintas opciones educativas de este nivel. Es en este contexto de segmentación educativa y de crisis de definición y falta de sentido del bachillerato, en que la investigación de la autora parte de un interrogatorio a estudiantes que se encuentran a punto de egresar de dos modalidades distintas.

Experiencias de formación profesional

En la investigación de Wright de Verjovsky, Chavira y Serrano (2009) se muestra resultados preliminares de un modelo de formación profesional para estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología, quienes participaron en estancias de un ciclo dentro de instituciones privadas y laboratorios de investigación básica en la Facultad de Psicología de la UNAM, con el apoyo y supervisión de psicólogos (acompañantes académicos, AA) que se dedicaban a la investigación y la intervención. Se encontraron diferencias en torno a las pautas de organización y comunicación, de acuerdo con tipo de escenario, lo cual a su vez se relaciona con diferencias en cuanto a los mecanismos de apoyo a los estudiantes, roles de los diferentes participantes y valores con los que se asume la profesión en laboratorios e instituciones donde ejerce el psicólogo. En esta investigación se evidenciaron dos tipos de *ethos* profesional, que implican dos nociones diferentes sobre la psicología: como ciencia y como profesión. Sin embargo, los elementos referidos a los valores con los que el psicólogo asume su labor (como la responsabilidad, compromiso y entrega) fueron percibidos de forma muy positiva por parte de los alumnos en uno y otro escenarios. Como puede observarse, en la formación profesional el papel de un acompañante académico tutor o asesor de prácticas viene a ser un referente significativo en la relación con el estudiante, en su valoración sobre la experiencia y, particularmente, en la identificación y construcción de sentido sobre lo que implica ser profesionista.

Con la intención de incorporar los trabajos referidos al papel del profesorado en la formación integral, se introduce un análisis de las repercusiones de dicho papel del profesor en el logro de las metas educativas. Se incorporan los estudios referidos a la formación inicial de profesores.

Por su parte, Lazcano (2005) trató de comprender cómo se dan las políticas educativas para la formación de los educadores. Destacó la importancia de indagar las prácticas del profesorado del nivel de preescolar.

Experiencias en la formación pedagógica de los jóvenes y su inserción al trabajo

Campero (2003) desarrolló una investigación sobre los procesos de formación de jóvenes y adultos. Esta experiencia de corte cualitativo analiza la ausencia de formación de los educadores que forman a jóvenes y adultos dentro de los programas para profesores desarrollados durante las últimas dos décadas. La autora profundiza en el análisis sobre la formación de los educadores de jóvenes y adultos.

La preocupación por la formación de los educadores parece ser una motivación para la realización de una gran cantidad de investigaciones. Se identificó una tendencia hacia la construcción de objetos de estudio sobre las dificultades que presenta la formación del profesorado en los niveles de educación básica, media y superior, pero también para la formación del profesorado para la educación de adultos (formal y no formal) que evidencia los problemas que enfrentan para comprender las necesidades de los sujetos.

Desde otra perspectiva se presenta la investigación de Baltazar (2007), quien indagó el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. El autor analiza la década de 1980, porque fue el periodo en que empezó a utilizarse el término “malestar docente”, sobre todo en las publicaciones internacionales especializadas. De acuerdo con Esteve (en Baltazar, 2007), “la expresión “malestar docente” se refiere a una “desazón o incomodidad indefinible”. Cuando se usa la palabra “malestar” se sabe que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué”. Así, el término malestar docente se utiliza para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Estudiar el malestar docente no es un ejercicio de autocomplacencia sobre los males de la enseñanza.

Un aspecto importante en el desarrollo del malestar docente es la falta de apoyo, las críticas y el divisionismo de la sociedad, con respecto a la tarea educativa, con lo cual se intenta hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando éstos, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales.

Metodologías de investigación y experiencias en la formación disciplinar de los jóvenes

Las metodologías utilizadas en los trabajos aglutinados en esta categoría se describen en las de corte cuanti y cualitativos, mientras que en los estudios de Mendieta (2007), Nunes y Oliveira (2007), Hamadache (1995), Torres (2007), Alfaro, Aguirre y Hernández (2009) y Yurén (2006) tuvieron un fuerte peso el trabajo de tipo cualitativo, con una orientación metodológica etnográfica. También los estudios de Carrasco (2009), Nunes y Oliveira (2007), Ruiz (2001), Sirvent (2004), Schmelkes (2000), Torres (2007), Serrano (2009), Guerra (2009), Wright de Verjovsky, Chavira y Serrano (2009), Andrade y Yurén (2008), Anzaldúa y Araujo-Olivera (2008), Lazcano (2005), Campero (2003), Nuño y Cervantes (2011), Baltazar (2007), Vidal, Aguirre y Galeana (2007) emplearon metodologías de corte cualitativo en las cuales se priorizó la participación de los sujetos de indagación mediante narrativas, estudios de caso, observaciones de campo, entrevistas abiertas y focalizadas, y trabajo de investigación participativa, recuperación de experiencias y estudios histórico-biográficos y autobiográficos.

Trayectorias escolares y formación de la identidad en la escuela y para la vida laboral

Los estudios que aquí se integran son los relacionados con la problemática acerca de las trayectorias escolares de los jóvenes. Entre los autores que trabajan dicha problemática están Guerra y Guerrero (2004), Guerra (2009), Guerrero (2006), Díaz, (2002), López (2007), Franco (2009), Hernández (2005), Díaz (2008), Delgadillo (2006), Kepovics (2003), De la Garza (2007), Castañeda, Ávila y Arce (2006), Girardo (2005), Urrutia (2007), Fuentes (2005), Aguilar (2004), Hernández (2004), Rivas (2004), Preciado y González (2004), Ruiz (2009) y Reyes (2007),

quienes han considerado difícil la situación que viven los jóvenes en la escuela, cuando pertenecen a sectores económicos bajos, pues presentan características diferentes de los jóvenes de sectores medios y altos. Los jóvenes que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, se diferencian de los jóvenes de niveles altos a partir de saber la edad de ingreso a los estudios del nivel medio superior, del contexto y de estilo de su vida cuando toman la decisión de ingresar a estudiar. Las mayores diferencias se encuentran en el tipo de oportunidades con las que cuentan y los recursos y dispositivos sociales, culturales y materiales de los que disponen para iniciar y concluir sus estudios. Lo anterior se corrobora, según Guerra y Guerrero (2004), cuando señalan que la condición de *estudiante-trabajador o de trabajador-estudiante* marca puntos de partida diversos y desiguales. En este tenor, el trabajo de Preciado y González (2004) señala como factor determinante el nivel de estudios de los padres. El nivel de estudios de ambos padres tiene un efecto notable en el desempeño escolar. Los resultados de la investigación de Ruiz (2009) exponen la trayectoria escolar y de vida de jóvenes y adultos que asisten a las plazas comunitarias, pertenecientes al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Se parte de la premisa de que los jóvenes y los adultos que han sido excluidos del sistema formal de la educación, valoran la escolaridad y buscan espacios alternativos de formación y certificación.

Trayectorias laborales y proyecto de vida en la formación integral de los jóvenes

Aquí se analizan los estudios de Guerra (2009), De la Garza (2007), Castañeda, Ávila y Arce (2006), Girardo (2005) y Urrutia (2007).

En el estudio realizado por Guerra (2009) se aborda los itinerarios laborales, escolares y formativos de jóvenes de sectores populares, a partir de un enfoque biográfico para comprender la interacción entre dinámicas estructurales y decisiones individuales. Se llega a la conclusión de que los rasgos que caracterizan las trayectorias laborales de los jóvenes del grupo de estudio son la presencialidad, el multichambismo y la precariedad, así como la inestabilidad e intermitencia de sus experiencias. La presencialidad del trabajo se muestra en la entrada temprana al mundo del trabajo y el vínculo permanente que los jóvenes establecen con este ámbito a lo largo de sus vidas, lo cual marca una notable diferencia respecto a jóvenes de otros grupos socioculturales. La entrada temprana de los jóvenes

al mundo del trabajo está inscrita en una cultura de clase, que cobra actualidad en las prácticas de los hijos desde la infancia y expresa cierta continuidad histórica de los patrones culturales tradicionales en las nuevas generaciones. En el estudio de De la Garza (2007) se evidencia una posición social desventajosa de los colectivos de jóvenes frente al mercado de trabajo. La situación de precariedad sólo llega a modificarse cualitativamente en el largo plazo, al contemplar la educación media superior o algunos años de universidad Ibarrola (en Guerra, 2009). Los jóvenes cuentan con trayectorias laborales largas, pero resultan ser poco cualificantes, es decir, descualificantes, dado que son escasas sus posibilidades de formación, aprendizajes, estabilidad, movilidad y ascenso. La excepción a esta situación la constituyen quienes han desarrollado una trayectoria unívoca en cierto sector del empleo, aunada con la continuación de estudios en la educación media superior y superior, lo cual les ha permitido desarrollar una especialización y acumular experiencia laboral en determinada ocupación ligada o no con la profesión. En cuanto a las mujeres prevalece en su trayectoria laboral el sector terciario precario y “especializada en la fuerza de trabajo doméstica”, porque a pesar de tener mayor escolaridad, “su situación laboral parece no haberse modificado en décadas, ya que no es muy diferente a la que vivieron sus antecesoras” Katz y Corriera (citado en Guerra, 2009: 37); pero tampoco lo es en términos de las actividades desempeñadas, las cuales no son distintas a las del ámbito intradoméstico, del que parecen ser una extensión

El género sigue siendo un factor que limita las expectativas y oportunidades de las jóvenes, incluso de las profesionistas, debido a que las jerarquías laborales, los salarios, las condiciones de trabajo y la visibilidad social, siguen distribuidos de modo desigual con desventajas para ellas. Por el contrario, los jóvenes desarrollan trayectorias más diversificadas, además de que “son propensos a desarrollar una mayor movilidad geográfica y extender su campo de acción laboral fuera de su lugar de residencia, incrementando así sus redes sociales hacia otros ámbitos empresariales, institucionales y profesionales; estrategia que más tarde ve sus efectos en los procesos de inserción y movilidad laboral” (Guerra, 2009: 58).

Castañeda, Ávila y Arce indagaron los discursos narrativos que sostienen las alumnas sobre el proyecto de vida. Llegan a la conclusión de que dicho proyecto de vida es una visualización de lo que se quiere (el imaginario), “entre sus procesos de interiorización perciben el destino para el género femenino: la invisibilidad” (2006:41). Por otro lado, Castañeda, Ávila y Arce (2006) trabajaron sobre los proyectos de vida de los adolescentes analizados. Desde la

perspectiva de género orientan a los estudiosos de este campo a considerar el trabajo que debe realizarse desde la etapa de la adolescencia y desde el nivel que precede (secundaria), pues es en este momento en el que los adolescentes y jóvenes inician la “interiorización” de un plan de vida y carrera que les permitirá identificar sus potencialidades y sus debilidades para su inserción al mundo del trabajo, situación que aún no está suficientemente estudiada en el campo de la formación de los adolescentes, dado que no se localizaron estudios al respecto.

Girardo (2005) y Urrutia (2007) desarrollaron investigaciones acerca de la formación para el trabajo. Este último, respecto a una evaluación comparativa entre las estrategias de formación laboral para niños y jóvenes callejeros, mediante método de análisis estructural diseñado por Martinic. Sus hallazgos coinciden con lo planteado antes por Guerra (2009).

Experiencias sobre la identidad y escolaridad en la formación de los jóvenes

En este apartado se analizan los estudios de Díaz (2002), López (2007), Kepowics (2003), Franco (2009), Hernández (2005), Díaz (2008), Hernández (2004) y Delgadillo (2006).

El trabajo de López (2007) se enfocó en la mirada del *otro* y de los *otros* para entender la constitución identitaria de los jóvenes. Franco (2009) indagó una problemática análoga a las anteriores, ya que su investigación se llevó a cabo en una comunidad campesina-migrante de Puebla. Se planteó el sentido que tiene la escuela para sus jóvenes y las condiciones que permiten la escolarización. El trabajo de campo se realizó de manera focal en un bachillerato y en otros espacios. La parte empírica se articuló con el entramado conceptual a partir de tres categorías: formación, identidad y saberes socialmente productivos. Se encontró que las condiciones que permiten la escolarización media superior son la integración de los estudiantes en los lineamientos de la institución y el proyecto familiar sobre la educación formal de algún miembro. El sentido que tiene la escuela para los jóvenes del bachillerato, el valor identitario que representa “ser estudiante”, el considerar a la institución como espacio de interacción juvenil y el ser un lugar que posibilita la profesionalización, aunque esto último no constituya una opción real en las condiciones de vida de los jóvenes. La identidad de

los estudiantes como un colectivo requiere un trabajo de indagación para saber qué aspectos los caracterizan y cómo se ha modificado.

Cuando los jóvenes logran construir un proyecto identitario generan la puesta en práctica de una conciencia reflexiva o de una actitud reflexiva. Incluso, puede decirse que entra en juego su “capacidad de imaginarse en potencia subjuntiva y de proyectarse en el futuro, porque construirse como otro distinto implica apelar al ámbito de la identidad imaginada, diferente de la que es y de una voluntad en el tiempo de constituirse, continuarse, representarse y ser percibido como distinto” (Díaz, 2002: 17).

La investigación de Hernández (2005) se realizó con un enfoque cualitativo interpretativo y se analizaron los discursos y acciones que han tejido su identidad. El propósito del estudio fue describir algunas actividades y significados como recursos en la conformación de la identidad de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Sur. Se detectó que en el CCH Sur se cuenta con distintos espacios que propician los encuentros sociales entre los estudiantes. Queda establecido que hay cambios en las formas de interactuar entre los dos géneros, pues las mujeres participan cada vez más en actividades “características” de los hombres y expresan de manera más abierta sus gustos sexuales. Por último, la organización del trabajo académico alienta el desarrollo de una libertad y responsabilidad como rasgos morales importantes de los estudiantes de este bachillerato.

De manera semejante, Díaz (2008) desarrolló una investigación respecto a la construcción de identidad en los adolescentes en el espacio formativo de la secundaria. Este trabajo muestra las posibilidades o limitaciones que encuentran los adolescentes en la escuela secundaria para una formación autónoma. Los aspectos que aquí se desarrollan tienen que ver con la disciplina, las estrategias de enseñanza y la evaluación, entre otros elementos relacionados con la noción de una identidad. Asuntos articulados con la identidad los aborda también Delgadillo (2006) en una investigación sobre la integración del ser humano, a partir del desarrollo de la identidad con las instituciones. Este trabajo parte de la descripción de realidad deshumanizada y deshumanizante en la que se privilegia la generación de recursos materiales por encima de la atención a las necesidades reales y básicas que posibilitan la supervivencia de los individuos y las sociedades.

Kepowics (2003) desarrolló un estudio en el que la formación de la identidad de los futuros profesionistas tiene como eje prioritario la ética y los valores. Describe la heterogeneidad de los valores vividos a través de las prácticas curriculares, una discrepancia significativa entre ellos y los valores declarados en sus proyectos.

Experiencias en políticas públicas, género, poder y formación ciudadana

Los estudios de Fuentes (2005), Aguilar (2004), Hernández (2004), Rivas (2004) y Reyes (2007) exponen investigaciones relacionadas con políticas públicas y señalan que la estructura de la formación en nuestro país obedece al tipo de país que tienen en mente los gobernantes y que muchas veces dejan fuera de los propósitos de la educación media superior la manera en cómo los jóvenes se incorporaran al mundo laboral. La preocupación de los jóvenes va en el sentido de cursar los niveles obligatorios de la educación para aspirar a mejores salarios y condiciones de bienestar social; en ocasiones lo atribuyen a sus logros y desempeños.

Fuentes (2005) analiza el logro escolar y el poder. En su investigación se hace referencia al desarrollo sociomoral de los alumnos de la educación pública en México, lo cual implica contextualizarlo en el ámbito en el que se lleva a cabo. En la misma línea se encuentran los estudios de Aguilar (2004) en relación con los valores en los jóvenes universitarios, detectados en un estudio de los perfiles de estudiantes. Se señala que los jóvenes no carecen de valores cuando ingresan a los ámbitos escolares y éstos se desarrollan a partir del intercambio e interacción política y cultural del contexto.

Los trabajos de Hernández (2004) y Rivas (2004) se ubican en el proceso de politización y formación de liderazgos estudiantiles de izquierda en la UNAM. Los jóvenes de sectores desfavorecidos que han seguido trayectorias de educación le han apostado a su formación y presentan patrones diferentes a los de otros jóvenes de estratos medios y altos, incluso del mismo sector popular. Muchos de ellos podrían llegar a ser en su familia los primeros en alcanzar niveles educativos más altos.

La investigación de Reyes (2007) se centra en el ámbito de la formación ciudadana; de corte cualitativo, explora los mecanismos de elección de los estudiantes para conocer los procedimientos de integración de los comités directivos de sociedades de alumnos y valorar su impacto en la formación para la

participación ciudadana. Los resultados corresponden al análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y la observación de campo. De ellos emergieron cuatro temas que giran en torno al planteamiento de Audigier (2000) sobre las competencias de educación para la ciudadanía democrática: conocimientos, valores, habilidades y capacidades.

Se concluye que la puesta en marcha de los procesos de elección para integrar las sociedades de alumnos y las consecuentes actividades realizadas por los miembros que conforman dichos órganos, no sólo es una práctica que contribuye a la formación integral de los estudiantes, sino que además es un ejercicio que impacta la cultura política.

Metodologías de investigación y trayectorias escolares

Los estudios realizados por Guerra y Guerrero (2004), Guerra (2009), Guerrero (2006), Ruiz (2009), Díaz (2002), López (2007), Franco (2009), Hernández (2005), Díaz (2008), Delgadillo (2006), Kepowics (2003), De la Garza (2007), Castañeda, Ávila y Arce (2006), Girardo (2003), Urrutia (2007), Fuentes (2005), Aguilar (2004), Hernández (2004), Rivas (2004), Preciado y González (2004) y Reyes (2007) optaron por perspectivas metodológicas de corte cualitativo.

Las metodologías identificadas en estas investigaciones tuvieron como soporte los enfoques interpretativos y emplearon los métodos de las narrativas, los estudios etnográficos, los procesos y proyectos de intervención y la utilización de instrumentos de tipo abierto. Un claro ejemplo fue el estudio que, a través de la narrativa, permitió la identificación de las diversas perspectivas educativas y de vida del futuro inmediato de los jóvenes. La investigación de corte cualitativo partió de la narrativa que construyen los actores sociales. También se utilizaron procesos de análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y la observación de campo.

Balance

Puede decirse que una de las características que privaron en las investigaciones aquí concentradas se refiere a la perspectiva cualitativa por la que optaron los autores. Casi en la totalidad de los trabajos utilizaron instrumentos y méto-

dos de corte interpretativo, lo cual permitió un mejor acercamiento a la realidad de acuerdo con la naturaleza del objeto que se construyó. Incluso, algunos de ellos (Díaz, 2008) iniciaron con la aplicación de cuestionarios e instrumentos para obtener datos cuantitativos que posteriormente sirvieron de base para la realización de entrevistas a profundidad y registros etnográficos. Algunos trabajos se centraron en entrevistas, observaciones, entrevistas narrativas, representaciones sociales, análisis de casos, análisis del discurso y estudios biográficos, estudio de las percepciones, entre otras. Para sustentar teóricamente los objetos de estudio se apoyaron en perspectivas de corte crítico-hermenéutico. Respecto a las limitaciones o ausencias en las investigaciones una situación persistente en algunos trabajos fue la falta de teorización. Tal situación refleja la falta de consistencia en el caso de algunas propuestas presentadas. Asimismo, prevaleció el indagar objetos de estudio ya discutidos en otros estudios y que no representan un avance en el conocimiento.

En cuanto a tesis de maestría hubo 25, particularmente de la UNAM y la UPN, los menos fueron de las universidades y centros de investigación de los estados de la República (Baja California, Guadalajara, Estado de México, Puebla, Veracruz, Querétaro, Guanajuato). También se contó con más de 22 ponencias presentadas en diversos congresos nacionales a lo largo del periodo de estudio.

Fueron 9 las publicaciones en el nivel de libro de consulta y de difusión de la investigación. Se analizaron 18 capítulos de libro, así como cerca de 20 artículos de revistas como: *DIDAC*, *Revista de la Educación Superior*, *Revista entre maestros*, *Reencuentro* y *Revista Latinoamericana*, entre otras. Los trabajos se desarrollaron en niveles preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, universidad, sistemas no formales de educación, así como la educación de jóvenes y adultos, la alfabetización y la formación de profesores. A partir de los insumos obtenidos se llegó a la conformación de un Estado del Conocimiento todavía incipiente, pero con miras a lograr el desarrollo de un campo de la formación de niños, adolescentes y jóvenes para la toma de decisiones en materia de regulación de políticas educativas y orientación de la reestructuración de planes y programas de estudio de los diversos niveles.

A través de los años, ha evolucionado la visión que se tiene del sistema educativo y que define la imagen de la escuela como un espacio de interacción. La escuela se ha convertido en una institución de prácticas homogeneizadoras, que no toma en cuenta las diferencias y prioridades de los sujetos para generar los cambios que se requieren. Por tanto, se priorizan currículos con aprendizajes

que no permiten el desarrollo de las competencias necesarias para la sociedad actual, y se utilizan métodos tradicionales que no fomentan el interés, la creatividad y el desarrollo de pensamiento.

Las transformaciones que presentan los estudiantes desde la niñez a la adolescencia y desde la adolescencia a la juventud, les producen cambios internos que si no logran regular por ellos mismos, les llevan a buscar soluciones y explicaciones respecto a las emociones, mientras que la escuela se preocupa por sólo transmitir información y conocimientos que no responden a las necesidades individuales del alumnado.

La escuela es el lugar físico donde los alumnos en desventaja social mantienen relaciones sociales, y en donde la cultura viene por imposición. Además, introduce al alumno en el sistema social, enseñando las injusticias y las formas de interactuar en el sistema de valores. En este tipo de sistema el alumnado es responsable ante su fracaso escolar y el castigo es un método de enseñanza en el que destaca la disciplina y el orden. Esto se explica desde una cita que a la letra dice: hay una evidente desconfianza de los ciudadanos con respecto a la capacidad institucional debido a sus “deficiencias, irresponsabilidades y falta de proyectos adecuados” (Furlán, 2005: 106). La institución tiende a producir efectos que, muchas veces, resultan negativos para el alumno, como lo es el caso de la deserción o la falta de motivación y disposición de éste para aprender de los otros.

En los estudios analizados se establece que, en cuanto a la etapa formativa de los adolescentes en su fase de transición a la educación media, algunos de ellos construyen márgenes de autonomía con su propia acción, lo cual les permite conformar una identidad relativamente autónoma. Los márgenes de libertad de los alumnos en la secundaria son restringidos y en gran medida dependen del contexto en el que se ubica la institución. En el caso de las secundarias rurales (telesecundarias) los márgenes de libertad corresponden a otros criterios y parece ser que existe menos preocupación por parte de los profesores acerca de la necesidad de “normar” los comportamientos. Sin embargo, Díaz (2008) señala que la autonomía en telesecundaria es relativa, pero deja márgenes más amplios de acción y propuesta para los alumnos. Se puede evidenciar, entonces, que en la formación de esta etapa es necesario considerar la formación en valores, ya que es un espacio que atraviesa a todas las asignaturas del *currículum* y que se concreta en las interacciones que se favorecen entre los maestros, alumnos, directores, orientadores, padres de familia y todos los sujetos que participan en esta etapa, y que dinamizan la escuela.

Actualmente, los jóvenes de México viven una etapa de retos y cambios en la que demandan condiciones necesarias para su desarrollo integral (Zarzar, 2004). Para ello es necesario fortalecer cada una de las fases de su proceso formativo, de manera que los jóvenes se perfilen hacia la realización de sus metas personales, y con ello logren bases sólidas para su pleno desarrollo personal y social. Este sector poblacional constituye el motor para el crecimiento y desarrollo económico y humano del país.

Debido a sus características y necesidades, el compromiso con la población juvenil de México debe reorientarse hacia el diseño, la implementación, la operación y evaluación de políticas públicas transversales por medio de la coordinación interinstitucional, con objeto de generar sinergias que garanticen su desarrollo. Ante esto, Pieck (2005) sugiere que en materia de política educativa se atiendan dos consideraciones: la valoración del componente tecnológico dentro de la reforma curricular actual de educación secundaria y la importancia de la secundaria técnica como modalidad que responde a las necesidades y expectativas en el contexto rural y urbano marginal.

Entre los referentes más mencionados por los investigadores se encuentran los postulados de la Convención de los Derechos Humanos de los Niños. La UNESCO, desde hace varias décadas, ha buscado dar un enfoque distinto a la educación, en el cual se considere la formación del individuo como un medio de cambio. Así, en una publicación titulada “Toda Persona tiene derecho a la Educación” (2001: 21), se plantea que en el momento actual la educación debe desempeñar funciones esenciales en el desarrollo humano, social y económico, y por ello debe establecerse para todas las edades y poblaciones, desde la primera infancia hasta la edad adulta, de forma holística, inclusiva y equilibrada.

A finales de la década de 1990, en el informe sobre la Conferencia Mundial de Educación (Delors, 1997), se señaló que la educación debe constituirse en un instrumento indispensable para lograr el progreso de la humanidad, dirigido a los ideales de paz, libertad y justicia social, en una sociedad enmarcada en la globalización y desigualdad. La formación debe orientarse a descubrir poco a poco al otro, y enseñar tanto la diversidad de los seres humanos como favorecer que la persona se concientice de las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos.

A lo largo de la formación debe propiciarse que niños, adolescentes y jóvenes participen en proyectos compartidos con objetivos comunes, porque es posible que disminuyan las diferencias. Estas actividades motivan a establecer convergencias sobre los aspectos que separan a los niños, adolescentes y jóve-

nes, y se favorece la construcción de la identidad individual y colectiva. Puede decirse que en este Estado del Conocimiento queda establecido que la formación de los sujetos (niños, adolescentes y jóvenes) debe contribuir al desarrollo de la persona de forma global, y así el alumno sea responsable, democrático y capaz de comprender el mundo a través de promover la libertad de pensamiento, el desarrollo de juicios, sentimientos e imaginación para que cada uno de ellos logre desarrollar los talentos necesarios para su vida (Gómez, 2005).

Por último, debe considerarse que la práctica educativa es una práctica política, porque implica un posicionamiento del profesorado frente al contexto social de la realidad en que se desenvuelve. En dicha práctica se percibe su concepción acerca de las relaciones que constituyen el mundo que le rodea, la historia y su subjetividad. La mediación docente se orienta hacia la formación de un sujeto crítico, capaz de conocer y transformar el mundo en el que vive, orientado por valores, de relacionarse con otros desde el reconocimiento de su alteridad y para la superación de todo tipo de explotación. El desarrollo de esta conciencia crítica es tarea y desafío que se asume desde el inicio de la escolaridad.

Bibliografía

- Aguilar Santelises, Leonor (2004). "Valores en los jóvenes universitarios, un estudio de los perfiles de estudiantes de la UNAM, antes y después del conflicto de 1999-2000", Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Alfaro, R.; B. Aguirre y P. Hernández. (2009). "Leyendo para la vida; Alfabetizando e integrando escolarmente adolescentes en primaria y secundaria", en *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Anzaldúa, Josué; Stella Araujo-Olivera (2008). "El dispositivo escolar de nivel medio superior y la construcción de la identidad homosexual masculina," en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 191-217.
- Andrade, Sara; María Teresa Yurén Camarena (2008). "La sensibilidad como eje formativo. La lección aprendida de un taller de graffiti", en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 169-189.
- Arroyo, Marisol; Stella Araujo Olivera (2008). "Dispositivos de formación y subjetivación. El caso de jóvenes portadores de síndrome de Down", en María Teresa Yurén

- Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 219-243.
- Baltazar Montes, Roberto (2007). “El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultos”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Barajas Bárcenas, Berenice (2007). “La evaluación de la educación artística en la escuela primaria”, en *DIDAC*, México: Universidad Iberoamericana, pp. 36-40.
- Campero, Carmen (2005). *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. México: CREFAL y UPN Ajusco.
- Campero Cuenca, María del Carmen (2002). “Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia”, Tesis de Maestría, UPN Ajusco, México,
- Campero Cuenca, María del Carmen (2003). *La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas*, Michoacán: CREFAL.
- Caporal Campos, Gloria (2009). “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente: sugerencias didácticas para el Taller de Comunicación II”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Carrasco Altamirano, Alma Cecilia (2009). “El reto de asegurar la formación de lectores en la escuela básica en México”, *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación*, México: COMIE.
- Castañeda Mendoza, Edith; Rosalía Ávila García y Emiliano Arce Velásquez (2006). “Proyecto de vida desde la perspectiva de género en las adolescentes: una expresión de la interiorización de normativas del género”, en *Revista Entre maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 6, núm. 16, México: UPN, pp. 26-35.
- Cisneros Cervantes, César; Ana María Guzmán Ascencio (2011). “Representaciones sociales en adolescentes de secundaria en torno a la sexualidad”, Tesis de Maestría, CIPS, SEJ, México.
- Contreras Niño, Luis Ángel; Juan Carlos Rodríguez Macías y Erick Urias Luzanilla (2009). “Examen a gran escala de referencia criterial para evaluar el dominio de la formación cívica y ética al egreso de la educación secundaria en Baja California”, en *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- De la Garza López de Lara, Yolanda (2007). “La organización del trabajo escolar”, en *Revista Entre maestr@s de educación básica*, México, vol. 7, núm. 23, UPN, pp. 38-49.

- Delgadillo Licea, Victoria Amneris (2006). “La integración del ser humano a partir del desarrollo de su identidad con las instituciones educativas”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 499-530.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (1993). “La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales”, en *Perfiles Educativos*, núm. 60, México, pp. 29-34.
- Díaz Sánchez, Josefina (2008). “La escuela secundaria como espacio de construcción de identidad en los adolescentes”, en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 265-289.
- Díaz Cruz, Rodrigo (2002). “La creación de la presencia: Simbolismo y performance en grupos juveniles”, en Alfredo Nateras (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México: UAM-I y Miguel Ángel Porrúa.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (2002). *La formación cívica de los estudiantes en la UNAM*, Secretaría de Servicios a la Comunidad Universitaria, México: UNAM.
- Eisenberg Wieder, Rose; Elisa Olivares Santillán y María Eugenia González Díaz (2004). “El manejo del conflicto en la formación valoral ambiental del biólogo desde la investigación-acción participativa (iap)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxiv, núm. 1, pp. 85-112.
- Ezcurdia Corona, José Agustín (2007). *The History of Questions “Why?”. A history of Philosophy for children*. México: UGTO.
- Ezcurdia Corona, José Agustín (Coord.); Javier González García (2008). *Formación Infantil. Reflexiones filosóficas y epistemológicas*. México: UGTO.
- Fuentes, Sara María (2005). *Logro escolar y poder. Sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes de una escuela técnica*, México: ITESM y Plaza y Valdés.
- Fuentes Zurita, Ma. Cristina; María Teresa Yurén Camarena y Aurora Elizondo Huerta (2008). “Cibercafés populares: su potencialidad como dispositivos de autoformación”, en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos, pp. 143-167.
- Franco García, Martha Josefina. (2009) Jóvenes escolarizados en un contexto de alta migración laboral internacional, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- García, Díaz, Diana Oralia (2006). “Propuesta de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional del adolescente hacia la formación crítica de sus valores, en Ana

- Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 397-423.
- García Valencia, Rafael; María Elena Mora Marín (2004). “Aplicación de un programa de estrategias de estudio en alumnos de bachillerato tecnológico”, Tesis de Maestría, México: CIPS y SEJ.
- García González, Carlos Manuel; Jovanna Sixtos González; Lisette Jazmín Sixtos González; Laura Vázquez Carmona y Herminia Díaz (2008). “Representaciones escolares desde la formación científica de los jóvenes”, en Carlos Manuel García González, José Agustín Ezcurdia Corona y Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler (coord.), *¿Quiénes son los estudiantes? Fibras, hilos y tramas formativas. Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos*, México: Instituto de Investigaciones en Educación (Colección Cuadernos de investigación, Figuraciones), pp. 141-174.
- Girardo Pierdominici, María Cristina (2003). “La formación para el trabajo de los jóvenes (desafíos y estrategias) desde las organizaciones de la sociedad civil”, Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Gómez López, Luis Felipe (2005). “El impacto de la universidad en la formación de los alumnos”, en *Universidades*, núm. 29, México, pp. 39-45.
- Gómez Sollano, Marcela (2004). “Imaginarios sociales, culturas juveniles y procesos de formación: reflexiones acerca de la condición adolescente y la escuela”, en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: SADE y Plaza y Valdés.
- González García, Javier (2008). “Las experiencias como fuente de comprensión de cuentos infantiles”, en José Agustín Ezcurdia Corona (coord.), *Formación infantil. Reflexiones filosóficas y epistemológicas*, México: Color.
- González García, Javier (2008). “La construcción conjunta del conocimiento jugando a pensar desde la etapa inicial”, en José Agustín Ezcurdia Corona (coord.), *Formación infantil. Reflexiones filosóficas y epistemológicas*, México: Color.
- González Romero, Bertha Lorena; Jazmín Moya García (2010). “Educación ambiental, discurso y práctica cotidiana de los docentes de preescolar”, Tesis de Maestría, México: CIPS y SEJ.
- Guerra Ramírez María Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México: ANUIES (Biblioteca de la Educación Superior).
- Guerra Ramírez, María Irene; María Elsa Guerrero Salinas (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: UPN.

- Guerrero Salinas, María Elsa (2006). “El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, México: COMIE, pp.483-507.
- Guasco Luna, Eduardo (2007). “La educación artística como una experiencia de reflexión”, México: DIDAC Universidad Iberoamericana, pp. 46-51.
- Hamadache, Ali (1995). “Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente”, *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, núm. 37, pp. 62-84.
- Hernández Hernández, Antonia (2008). “Las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de las ciencias de la escuela secundaria: el papel que juegan en la motivación”, Maestría en Ciencias en la especialización de Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, México.
- Hernández Flores, Gloria Elvira (2004). “Políticas educativas para la población en estado de pobreza: educación básica de personas jóvenes y adultas”, Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Hernández González, Joaquín (2005). “El Bachillerato del CCH como un contexto social de formación de la identidad de los estudiantes”, en *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UNISON, Hermosillo, Sonora.
- Hidalgo Hernández, Juan Carlos (2007). *Efectos formativos en la educación sexual de alumnos de sexto grado de nivel primaria mediante la intervención didáctica del docente*. México: Universidad la Salle, Bajío.
- Hirsch Téllez, Omar (2007). “Las cosas que no pueden enseñarse en la clase de música”, México: DIDAC Universidad Iberoamericana, pp. 31-36.
- Huerta Rodríguez, Jesús Caos (2003). “La formación valoral de los jóvenes en un contexto escolar postmoderno: retos y alternativas”, Tesis de Maestría, UABC, México.
- Iwai, Kaori (2002). “La contribución de la educación artística a la vida de los niños” (en línea). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, vol.32, núm. 4, México. Disponible en: insea.unb.ca/idea/countries/turkey/turkey01r.html [consulta: 30 de junio de 2012].
- Juárez Casas, Andrea Patricia (2007). “Enseñar para la vida a alumnos adolescentes en el área de Historia”, *Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 7, núm. 22, México: UPN, pp. 20-37.
- Juárez Hernández, Ana Francisca (2006). “Estrategias de enseñanza en formación cívica y ética en secundaria”, Maestría en Ciencias en la especialización de Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, México.

- Kepowics Malinowska, Bárbara (2003). “Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones”, en *Reencuentro*, núm. 38, México: UGTO, pp.49-56.
- Landeros Aguirre, Leticia Gabriela (2006). “Trayectorias y concepciones educativas en profesores de la asignatura formación cívica y ética para la educación secundaria”, Maestría en Ciencias en la especialización de Investigaciones Educativas, DIE Cinvestav, México.
- Lazcano Ortiz, Adolfo (2005). *Las prácticas educativas de los educadores en los jardines de niños en Puebla*, México: UPN Puebla.
- Lesprón Robles, Sylvia; Liliana Gabriela Martínez Jiménez y Ma. Silvia Rizo Torres (2012). “Estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes en su tránsito de la primaria a la escuela secundaria”, *Reporte de investigación*, México: CIPS y SEJ.
- López Cabello, Arcelia Salomé (2007). “La mirada del otro y de los otros en la constitución identitaria de los jóvenes”, en Pilar Padierna Jiménez y Rosario Mariñez, *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político de discurso*, México: Juan Pablos/Papdi.
- López Calva, Martín (2006). “Del hecho al dicho y del dicho al aula: una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Ger-nika, pp. 381-396.
- Madrigal Goerne, Juan José (2005). “La educación de las personas jóvenes y adultas y la formación del agente educativo en el contexto de la globalización: un reto adicional para América Latina”, en *Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 5, núm. 13, México: UPN, pp. 67-76.
- Madrigal Romero, María del Socorro (2007). “La educación como diálogo. Desarrollo de habilidades y actitudes para el diálogo”, en *Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 7, núm. 23, México: UPN, pp. 62-69.
- Martínez Medrano, Rosa María (2008). *Modelos y políticas de la formación cívica y ética: su necesidad e impacto en estudiantes de educación secundaria: propuesta para la construcción de una comunidad colaborativa*, México: FES-Aragón, UNAM.
- Medina Casillas, Victoria Aida; César Alberto Armenta Ramírez y Miguel Ángel Pérez Migoni (2012). *Representaciones sociales en torno a la disciplina escolar en un grupo de alumnos de segundo de secundaria*, *Reporte de investigación*, México: CIPS y SEJ.
- Mendieta, Margarita (2007). “Leer, escribir, contar y cantar”, en *Revista para maestr@s de educación básica. Entre maestr@s*, vol. 7, núm. 20, México: UPN, pp. 22-31.
- Muñoz Iturriaga, Lizandra. (2012). “Las conductas violentas con relación con a las habilidades sociales y la motivación al aprendizaje en una institución de educación superior”, Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara, México.

- Nuévalos Ruiz, Carmen (2006). “Fundamentos teóricos y evaluación en la educación en valores ambientales”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 471-498.
- Nunes Fernández, Celia María; Fernanda Aparecida Oliveira Rodríguez Silva (2007). “Contribuciones freireanas en la alfabetización de jóvenes y adultos”, en *Revista para maestr@s de educación básica. Entre maestr@s*, vol. 7, núm. 20, México: UPN, pp. 6-13.
- Nuño Torres, René Gerardo; Ricardo Cervantes Rubio (2011). “Representaciones sociales acerca de la Educación Física que construyen los alumnos de la licenciatura en educación primaria”, Tesis de Maestría, CIPS, SEJ, México.
- Ortega Ruiz, Pedro (2006). “Educar para convivir”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 89-118.
- Pieck Gochicoa, Enrique (2005). “La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vo.10, núm. 025, México: COMIE, pp. 481-507.
- Preciado González, Rocío; Víctor Manuel González Romero (2004). *Influencia de la familia en el desempeño escolar del adolescente: el caso de Puerto Vallarta*, México: Universidad de Guadalajara.
- Prieto Quezada, María Teresa; José Claudio Carrillo Navarro (2009). “Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de vida afectiva” (en línea). *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/5, pp. 1-8, OEI. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/3119Prieto.pdf [consulta: 15 de agosto de 2012].
- Ramos Capistrán, Yuma (2009). “La influencia de los soportes mediacionales en el desarrollo de competencias de niños preescolares”, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Rayas Muñoz, Irma (2008). “La influencia de la interacción afectiva en la participación del alumno”, Tesis de Maestría, CIPS, SEJ, México.
- Reyes Ramírez, Martha Aurora (2007). “Formación para la participación ciudadana de los estudiantes de la UABC en periodo de transición democrática”, Tesis de Maestría, UABC.
- Rivas Ontiveros, José René (2004). “El proceso de politización y formación de liderazgos estudiantiles de izquierda en la UNAM (1958 -1972)”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Rodríguez Mckeon, Lucía Elena (2008). “La identidad ciudadana en la escuela secundaria: una configuración mediada por estrategias de exclusión y normalización”, en María

- Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp. 245-264.
- Rodríguez Solano, Araceli (2006). "Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: la enseñanza explícita e implícita de la tolerancia", en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 281-314.
- Romero, Citlali; María Teresa Yurén Camarena (2008). "La coformación y autoformación en el margen del dispositivo universitario. El caso de los profesionales de la educación", en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Juan Pablos, pp. 49-76.
- Rosales Chavarría, Romali (2005). "La educación cívica y los saberes docentes. Un estudio en la escuela primaria", Maestría en Ciencias de la Educación, DIE Cinvestav, México.
- Rubio Arellano Lourdes (2006). "Necesidad de una educación de la sexualidad en las escuelas", *Revista para maestr@s de educación básica*, vol. 6, núm. 18, México: UPN, pp. 13-22
- Rueda Ramos, Jainite (2008). *Espacios de formación de los jóvenes mexicanos: el caso de la comunidad presbiteriana: identificación, integración y conversión*. México: UNAM.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares truncas-Universidad Iberoamericana, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Ruiz Nakasone, Carmen (2001). "Nuevos espacios de formación de lectura y escritura: una experiencia en la zona escolar de Totolapa, Oaxaca", en *Revista para maestr@s de educación básica*, México, UPN, vol. 2, núm. 5/6, vol. 2, México: UPN, pp. 62-66.
- Santos Flores, María (2008). "Construcción y comprensión de reglas para el trabajo escolar mediante la interacción maestro alumno en tercer grado de preescolar y primero de primaria", Tesis de Maestría, CIPS, SEJ, México.
- Schmelkes del Valle, Sylvia Irene (2000). *Educación de adultos*. México: UNAM.
- Serrano, C. (2009). Desarrollo de las competencias para el área personal y social de niños de preescolar en un grupo mixto, en *Memoria electrónica del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UV, Veracruz.
- Téllez Hirsch, Omar (2006). "La música y la educación holística en primaria", en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 315-334.
- Tinajero González, Eloísa Guadalupe, Aarón Guillermo Krile Ponce y Araceli Guzmán Ramírez (2010). "Estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos de segun-

- do grado de educación secundaria en la signatura de Historia”, Tesis de Maestría, Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas, SEJ, Guadalajara, México.
- Torres Hernández, Rosa María (2007). *Alfabetización y cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar*, México: CREFAL y Fronesis.
- Urrutia de la Torre, Francisco (2007). “Informe de la evaluación comparativa de las estrategias de formación para el trabajo de dos organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a la atención de la infancia y juventud callejeras en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxvii, núm. 1-2, México.
- Vidal Pérez, Erika Gianelli; María Valentina Erika Aguirre Tepole y Alejandra Irene Galeana García (2007). “Acompañamiento: construcción de espacios de formación entre iguales”, en *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, UADY, Mérida, Yucatán.
- Walker Sarmiento, Óscar (2006). “Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 63-87.
- Wright de Verjovsky, Janet Paul; Gabriel Chavira Trujillo y Leobardo Serrano Carreón (2009). “La identificación y apoyo de jóvenes talentosos en ciencias y matemáticas: estudio de caso PAUTA Morelos”, Tesis de Maestría, UNAM, México.
- Yurén Camarena, María Teresa (2006) “De la caverna a la recuperación del ágora y la dignidad”, en Ana Hirsch Adler, *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, tomo II, México: Gernika, pp. 119-148.
- Yurén Camarena, María Teresa; Citlali Romero (2008) *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos.
- Yurén Camarena, María Teresa (2008). “Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas”, en María Teresa Yurén Camarena y Citlali Romero, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México: Casa Juan Pablos, pp.25-48.
- Zarzar Charur, Carlos (2004). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, México: Fondo de la Cultura Económica.

Otras fuentes empleadas en la redacción del capítulo

- Abric, Jean Claude (2001). “Representaciones sociales: aspectos teóricos y Metodología de la recolección de las representaciones sociales”, en Jean Claude Abric, *Prácticas y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán, pp. 11-32 y 53-74.

- Audigier, Francois (2000). "L'éducation civique L'enseignement secondaire: quelques repères historiques", *L'école du citoyen*, Iregh, 7, pp. 11-27.
- Berger, Peter ; Thomas Luckman (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrout.
- Bimbaum, Amanda; Leslie Lytle; Cheryl Perry; David Murray y Mary Story (2003). "Developing a school functioning index for middle schools", *The Journal of School Health*, vol 73, núm. 6, pp. 232-238.
- Boeree, George (1998). *Teorías de la personalidad de Erik Erikson*, tr. Rafael Gautier, Phoenix: Universidad de Shippensburg.
- Cano de Faroh Alida (2007). "Cognición del adolescente según Piaget y Vigotsky ¿Dos caras de la misma moneda?" en *Boletim Academia Paulista de psicología*, vol. xxvii, núm. 002, Brasil: Academia Paulista de Psicología, Sao Paulo.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.
- Erikson, Erik (1993). *Sociedad y adolescencia*, México: Siglo XXI.
- Furlán, Alfredo (2005). "Entre las buenas intenciones y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México", en *Revista de Investigación Educativa*, vol 10, núm. 27, pp. 1083-1108.
- García Martínez, Alfonso; Juan Benito Martínez (2002). "Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores", en *Revista Española de Educación Comparada* N° 8, España, pp. 175-204.
- Mazza, James J.; Stacy Overstreet (2002). "Children and Adolescents Exposed to Community Violence: A Mental Health Perspective for School Psychologists", en *School Psychology Review*, vol. 29, núm. 1 vol. 29, pp. 86-101.
- Monjas Cásares, Ma. Inés; Balbina de la Paz González Moreno (2005). *Las habilidades sociales en el currículo*, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Morrison, G. M.; M. J. Furlong y G. Smith (1994). "Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils", en *Education & Treatment of Children*, vol. 17, núm. 3, vol. 17, Estados Unidos: Universidad de Virginia Occidental, pp. 356-369.
- Revilla Castro, Juan Carlos (1998). *La identidad personal de los jóvenes: pluralidad y autenticidad*, Madrid: Entinema.
- Rogers, Carl Ransom; Rachel Lea Rosenberg (1981). *La persona como centro*, Barcelona: Herder.

- Rosenberg, Morris (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*, Buenos Aires: Paidós (Biblioteca de Psicología, serie 2, vol. 7).
- Sánchez, Mirta (2005). “La mirada de docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela”, en Gerardo Averbuj, Lucía Bozzalla, Mirta Marina, Gabriela Tarantino y Graciela Zaritzky, *Violencia y escuela*, Buenos Aires: AIQUE, pp12-35.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan Nacional de Desarrollo*, México: SEP.
- Sirvent, María Teresa (2004). “La situación educativa de jóvenes y adultos”, en *Revista La Marea 12*, núm. 24, Argentina: Buenos Aires.
- Schutz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwab, Joseph J (1996-1997). *Transcripciones de los seminarios impartidos en el Instituto para la Investigación sobre la Enseñanza en la Universidad Estatal de Michigan*, Archivado en el Museo de la Educación de la Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos.
- Shucksmith, Janet; John Nisbet (1998). *Estrategias de aprendizaje*, México: Santillana.
- UNESCO (1990). “Satisfacción las necesidades básicas de aprendizaje”, *Declaración Mundial sobre educación para todos*, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2001). “Toda persona tiene derecho a la educación”, *La UNESCO y la Educación*, Francia: UNESCO.



BALANCE Y PERSPECTIVAS

María Bertha Fortoul Ollivier*

Si bien cada uno de los campos que componen este volumen concluye con balances y perspectivas acerca de ellos, queremos compartir algunas reflexiones finales con las que cerramos este segundo volumen del área *Procesos de formación*.

A partir de una cuidadosa lectura de los estados del conocimiento desarrollados por los distintos grupos, y de las discusiones que en el seminario acompañaron su elaboración, presentamos algunas reflexiones y nuevas preguntas de investigación, esperando que se constituyan en una mirada hacia lo alcanzado en el periodo analizado, pero sobre todo hacia lo que todavía falta conocer, hacia los temas que están oscuros, hacia los caminos metodológicos poco recorridos.

Los campos que forman parte del área *Procesos de formación* se conformaron gracias a la búsqueda de investigaciones en distintas instituciones y medios electrónicos, a la elaboración y clasificación de fichas analíticas sobre los estudios encontrados, a la lectura y categorización del material de un campo específico y las discusiones grupales sobre esas categorizaciones, y a la escritura y revisión de los textos. Todo ello nos permitió a los autores establecer nuevos nexos y lazos académicos entre personas de distintas zonas geográficas del país que laboran ya sea en universidades, universidades pedagógicas nacionales y escuelas normales con financiamiento público y privado proveniente de algunos funcionarios del sistema educativo nacional. Esto representa una nueva ventana hacia el reconocimiento y valoración mutuos y, sin duda, hacia un trabajo colaborativo futuro.

* Universidad La Salle, México.

Este volumen lo integran varios campos en proceso de construcción, campos que se han constituido a partir de una importante cantidad de investigaciones respecto a temáticas y problemáticas afines a ellos y que en éste, su primer estado del conocimiento, presenta una primera sistematización 'formal'. En la última década del siglo xx, ya existían estudios relacionados, pero su cantidad y calidad se incrementó en el periodo estudiado, por lo que el grupo de trabajo consideró necesario abrirlos como campos, ya que además responden a fenómenos socio-político-educativos que están marcando los procesos formativos dentro y fuera del sistema educativo nacional. Nos referimos a *Formación y narrativa*, *Formación y tutorías*, *Formación de niños, adolescentes y jóvenes*, *Formación y modalidades educativas*, *Formación y prácticas* y *Formación y evaluación, acreditación, certificación*. En todos ellos, los autores desarrollaron una delimitación conceptual que marca, en una línea de base o cero, sus alcances, fronteras, aportes, debates y visiones dentro de los procesos formativos. Es el primer abordaje teórico que se hace de ellos y se espera que, en los años venideros, los estudiosos de temáticas y problemáticas afines a cada una de ellas aporten debates, hipótesis, argumentos y resultados de estudios empíricos que posibiliten una formulación conceptual más clara, precisa y robusta, así como el desarrollo de nuevas metodologías de investigación con objeto de dar cuenta de su complejidad de manera más profunda, confiable y pertinente.

Durante las dos últimas décadas, el área de los *Procesos de formación* ha vivido un proceso de profundización y extensión de su objeto de estudio encaminado a considerar en torno a él nuevos espacios posibilitadores de 'lo educativo' y a establecer relaciones entre categorías que permitan acercamientos más finos y más complejos, además de entreverar nexos entre las múltiples aristas que lo conforman en un espacio y tiempo determinados. Todo ello ha propiciado la aceptación de otros ambientes diferentes del escolar como susceptibles de dar cauce a estos procesos, los docentes y estudiantes de educación básica, media superior o superior y los pedagogos, como impulsores y beneficiarios de esos procesos. Si bien esta tendencia ya se percibía en el Estado del Conocimiento 1992-2002, es en éste donde va adquiriendo mayor fuerza, presencia, precisión conceptual, relevancia social y validez investigativa.

En los diferentes campos que constituyen los dos volúmenes correspondientes al 2002-2012, hay una significativa cantidad de investigaciones que, entre otros, analizan: trayectorias formativas no escolarizadas, en las cuales se reconoce los aportes de la familia de origen y del trabajo; prácticas profesionales en cuanto a estancias a nivel medio superior y superior y primeros años labora-

les, y los saberes adquiridos en ellas; formación para diversas profesiones y en carreras de índole tecnológica; y, el impulso al desarrollo de distintos valores éticos, ambientales, ciudadanos, profesionales-laborales, etc.

En la base de este movimiento existe un reconocimiento y una valoración a estas posibilidades ‘alternas’, ‘diferentes de lo docente y de lo escolar’, en cuanto propiciadores y mediadores de los procesos formativos y, a la vez, de ser susceptibles de investigarse desde una mirada educativa. Esta tendencia no es ajena a respuestas de diversa dimensión, dadas por distintos agentes sociales y educativos y, obviamente, por los investigadores a los planteamientos de educación de por vida, a la educación para todos, a las competencias, a los cuestionamientos respecto a las finalidades de las instituciones escolares en los distintos niveles de los sistemas educativos, así como a los procesos de individualización y mercantilización que marcan nuestra actual sociedad.

Ejes temáticos

De los múltiples ejes temáticos que en este volumen cruzan los estados del conocimiento, queremos destacar algunos, ya que en ellos se han presentado consistentemente debates, posturas encontradas, reflexiones y argumentaciones desde diversos enfoques teóricos —en ciertas ocasiones dispares—, investigaciones y propuestas de intervención a lo largo del periodo presentado. En todos ellos, el diálogo continúa y nos convoca a seguir buscando nuevos derroteros.

Los procesos de formación. En los distintos capítulos, estos procesos son definidos teóricamente, siguiendo los planteamientos de Ferry y Honoré. Se reconoce que están directamente relacionados con su existencia en la Tierra, que solamente se presentan en los seres humanos, que se constituyen en una posibilidad de cada hombre de optar y de actuar sobre su propio desarrollo, sobre sí mismo, de formarse.

En muchas de las investigaciones analizadas en los dos volúmenes, estos procesos son retomados desde su exterioridad, lo cual supone considerarlos en cuanto su función social; procesos a través de los cuales se transmiten saberes legitimados para la ‘buena marcha’ de un determinado grupo, que es una síntesis entre adaptación a él y su transformación-mejora. Otros, en cambio, asumen una mirada desde la interioridad, lo cual conlleva concebirlos como procesos de desarrollo y estructuración del sujeto sobre sí mismo, lo que posibilita la realización de sus potencialidades con base en un proyecto de vida. Ambas miradas —esbozadas en forma de polos opuestos— están presentes a lo largo de

toda el área en distintos puntos del continuo formado entre ellos y son acordes con proyectos de sociedad diferentes, de pensamientos e ideologías diversos, con sus miradas particulares respecto a la persona, a la sociedad, a la cultura, al conocimiento, al aprendizaje, a la educación y a la enseñanza. Todos ellos van marcando rumbos en los procesos formativos, orientan medios apropiados para lograrlos y, por ende, en las investigaciones realizadas, en lo epistemológico, teórico y metodológico.

En las investigaciones, ambos polos son reportados a partir de sus métodos de educación, enseñanza y de aprendizaje; de sus contenidos, de los instrumentos —políticas, dispositivos, acciones, evaluaciones— puestos en marcha para la apropiación del conocimiento; de las prácticas promovidas y de las experiencias vividas; de las trayectorias laborales y escolares impulsadas; de las funciones desempeñadas por los agentes participantes y de los ‘resultados’ e ‘impactos’ obtenidos.

La docencia. En los diferentes capítulos se reconoce como una figura central dentro de los procesos formativos en cualquiera de los niveles que constituyen el sistema educativo nacional. Sus características varían según cada uno de ellos, mas no su trascendencia dentro de dichos procesos. Varias pistas de debates, búsquedas y argumentaciones están presentes en las investigaciones analizadas en los dos volúmenes: ¿qué la constituye?, ¿qué ámbitos en cuanto a lo pedagógico, personal, disciplinar-académico e institucional dan cuenta de ella?, ¿cuáles son sus necesidades, que pueden ser atendidas desde procesos de formación, y cuáles requieren salidas de otro tenor?, ¿cuáles son los aprendizajes que van construyendo los sujetos al paso de los años de ejercerla? Tocante a la tutoría ¿cuáles son sus vínculos, sus límites y espacios de acción propios y cuáles son los que comparte con la docencia?, ¿qué fomenta en los tutorandos? y ¿cuál es el lugar del lenguaje ‘pedagógico’ dentro de ella?

Los posgrados. Se reconoce que en esos grados universitarios la cantidad de estudiantes y graduados se ha incrementado en los últimos años. Con respecto a los que están centrados en contenidos educativos, la pregunta centralmente debatida gira en torno a su *para qué*: a su aporte en pos de la transformación y mejora de las prácticas de los estudiantes, ya sea en cuanto a la gestión escolar, pedagógica y docente; a su impacto en las trayectorias pedagógicas y laborales de los docentes; y, a los procesos de humanización desencadenados en los sujetos participantes. En otra tesitura, se ha debatido en torno a la vinculación formativa entre los diferentes grados de la educación superior.

Las tensiones entre las políticas homogeneizadoras y los desarrollos de las instituciones y de los sujetos en el momento en el que se decide implementar

‘desde arriba’ determinada ‘innovación’ o ‘proyecto’ que los atañe directamente. Varias de las investigaciones analizadas exponen las políticas impulsadas por organismos internacionales y nacionales con sus prácticas de financiamiento, de capacitación, de reforma curricular, de uso de ciertos instrumentos, técnicas y enfoques disciplinarios, de certificación para la implementación de las estrategias y acciones correspondientes a determinado programa o proyecto, y cómo los movimientos socioeconómico-políticos propios de la globalización y mercantilización de la sociedad entran en conflicto con los grados de desarrollo y de madurez alcanzados por las instituciones en sus múltiples factores constitutivos y por los sujetos, al no reconocer las diferencias previas entre los participantes. Preguntas en torno a sus *para qué* han sido planteadas: ¿cuáles son las finalidades buscadas formal y explícitamente, las implícitas y las no consideradas por los diferentes estamentos que participan en un programa o proyecto?, ¿cuáles son las consecuencias e impactos en las políticas homogeneizadoras en las dinámicas institucionales colegiadas ya instituidas?, ¿qué posibilidades de vinculaciones con otros niveles educativos y con el sector productivo local y nacional para los niveles medio superior y superior se abren?, ¿cómo intencionar un acceso y una transmisión —en sentido amplio— de los conocimientos y saberes científicos y tecnológicos para públicos diversos? y ¿cuáles son las posibilidades y los roles de la resistencia y de la disidencia tanto pasiva como activa mediante el desarrollo de contrapropuestas, a nivel personal y grupal, frente a ellas?

Formación del sujeto y su vinculación con lo institucional y con lo social. En las investigaciones se reconocen los movimientos de individualización que actualmente se viven y sus implicaciones y repercusiones en los procesos de formación. Al respecto, se cuestiona y se analiza en torno a la reciprocidad entre las metas personales con las de las instituciones educativas o laborales a las que se pertenece, con las de la profesión que se tiene y con las de las ciudades y países en los que se vive. Asimismo, el posicionamiento y la posibilidad de procesos colegiados de gestión pedagógica y del conocimiento y su posicionamiento ante las TIC y los retos en la construcción de una trayectoria formativa propia a partir de metas buscadas individualmente.

Perspectivas

Si bien a lo largo del periodo 2002-2012 se ha fortalecido y consolidado la investigación en torno a los *procesos de formación*, y se han ampliado los objetos de

estudio en múltiples direcciones, no podemos dejar de considerar que todavía tenemos lagunas que llenar, zonas oscuras a visibilizar, sujetos a los cuales escuchar. A continuación se presenta algunas de éstas:

Si nos enfocamos en el sujeto —en el formando—, entonces cabe preguntar: ¿es factible y deseable la promoción de su autonomía epistemológica y ética y para qué?, ¿cuáles son los aportes de los diferentes grupos a los que pertenece (entre los cuales se encuentra la familia de origen y la creada, la escuela, las redes sociales, el lugar de trabajo, la profesión u ocupación ejercida, la región geográfica en la que se habita), de los diferentes dispositivos y prácticas sociales, institucionales, pedagógicas y didácticas en el sujeto que se es actualmente y en el que se proyecta ser?, ¿qué características tienen las experiencias que van dejando huella en la persona y son éstas factibles de ser impulsadas por terceros? y ¿cómo posicionar al sujeto desde su ser frente a las TIC? También, dados los movimientos de individualización ¿es necesario construir e impulsar los valores relativos a la vida en sociedad, la ética profesional, la ambiental?

Si nos centramos en los jóvenes y en los adultos, se abren cuestionamientos como: ¿cuáles son los aportes de diferentes espacios de la vida cotidiana —familiar, laboral, escolar, sexual, existencial, ‘tiempo libre’, amistades, social y ciudadanía— en las trayectorias formativas de jóvenes y de adultos?, ¿qué aporta la autoformación en el joven, en el adulto, en las IES y en los espacios laborales?, ¿qué necesidades y requerimientos personales, y para los contextos familiares, laborales, científicos, tecnológicos y ciudadanos pueden ser cubiertos desde modalidades escolarizadas —presenciales y abiertas—, desde la formación ofertada en el lugar de trabajo y cuáles requieren otras salidas?, ¿cómo facilitar y potenciar los tránsitos entre la heteroformación y la autoformación?

Si retomamos a los adolescentes: ¿cómo se vinculan los procesos de desarrollo de la personalidad y de la identidad de los adolescentes con el aprendizaje escolarizado y con el no escolarizado?, ¿cómo se explican las diferencias en lo cognitivo, intelectual, afectivo y comportamental entre sujetos que han vivido procesos formativos ‘homogeneizadores’? Y, en las trayectorias personales, ¿cuáles son las huellas en los años de la adolescencia y cómo marcan los procesos formativos en las siguientes etapas de la vida y en los momentos transicionales?

Desde el sistema educativo nacional (SEN), visto en su conjunto, existen lagunas que llevan a preguntar: ¿es factible la mirada desde la interioridad de los procesos formativos escolarizados?, ¿cuáles son los puntos de encuentro, fortalezas y diferencias en los procesos formativos de los diferentes subsistemas,

niveles y modalidades existentes en el SEN?, ¿es posible vincular los procesos formativos de los estudiantes y del personal con los procesos de acreditación y certificación?, ¿cuáles son los aportes de las tutorías en lo académico, en el desarrollo de la personalidad y de los valores? Y, en cuanto a las modalidades alternas a la presencial: ¿cómo vincular flexibilidad, interactividad y las gestiones pedagógica y administrativa con el plan de estudio propio del nivel educativo en cuanto a la manera de tender hacia el logro de sus finalidades formativas?

Si ponemos el eje en los niveles educativos medio superior y superior: ¿qué cuestionamientos, debates y perspectivas abre la noción de 'formación inicial' para la formación disciplinar y para la profesional?, ¿debe ser unilateral o bilateral la relación entre las instituciones que forman profesionales y técnicos y el contexto sociocultural-económico y político?, ¿las instituciones que forman profesionales y técnicos deben adaptarse y responder al contexto global o pueden ser espacios de reflexión, análisis, discusión, construcción y transformación social, espacios contestatarios? y ¿qué procesos formativos fomentan las distintas prácticas profesionales impulsadas desde las instituciones educativas?

Tocante a la formación de docentes para la educación básica, media superior y superior en la práctica cotidiana de la profesión: ¿qué se aprende en ella en el día a día y qué diferencias se presentan de acuerdo con los niveles educativos?, ¿cómo estos saberes se socializan en el magisterio y logran crear determinadas culturas institucionales?, ¿cómo se modifican estos saberes al paso de los años? y ¿cómo potenciar las fortalezas y tradiciones formativas de distintas profesiones de corte 'humanista', incluyendo la docencia?

Aproximarse a esta problemática de investigación y a muchas otras que permitan comprender cada vez mejor los múltiples procesos de formación requerirá acercamientos desde planteamientos investigativos diversos, los cuales vayan más allá de lo que los sujetos participantes mencionen sobre ellos. Miradas desde el psicoanálisis, interaccionismo, ambientalismo, lo lingüístico-semántico, la micropolítica, etnografía, narrativa y lo filosófico con poblaciones diversas, no adscritas necesariamente a las instituciones escolares, deberán ser puestas en juego de manera muy creativa, a la vez que rigurosa, si como investigadores educativos queremos seguir aportando análisis más claros y detallados, así como explicaciones robustas en tan complejo y fascinante objeto de estudio: los *Procesos de formación*.

Un largo camino nos espera con grandes retos a superar.

**PROCESOS DE FORMACIÓN
2002-2011
VOLUMEN II**

se terminó de imprimir en
Grupo H impresores
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.



