

# PROCESOS FORMATIVOS Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

---

*Inés Lozano Andrade*  
*Edith Gutiérrez Álvarez*  
(coordinadores)



Primera edición: 2013

© Inés Lozano Andrade y Edith Gutiérrez Álvarez (coordinadores)  
© Ediciones Díaz de Santos, S. A.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México  
Elisa 161, Col. Nativitas, C. P. 03500  
Delegación Benito Juárez, México, D. F.  
jnicasio@diazdesantosexico.com  
<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

Ediciones Díaz de Santos  
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España  
jmdiaz@editdiazdesantos.com  
<http://www.editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-84-9969-701-7

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.  
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

# Índice

---

Prólogo . . . . .	9
<i>Eduardo Mercado</i>	
Introducción . . . . .	13
<i>Edith Gutiérrez Álvarez</i>	
Los formadores de docentes. Trayectorias formativas . . . . .	19
<i>Inés Lozano Andrade</i>	
Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente . . . . .	45
<i>Edith Gutiérrez Álvarez</i>	
Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal . . . . .	65
<i>Zoila Rafael Ballesteros</i>	
La relación formativa tutor-tutorado . . . . .	95
<i>Maricruz Aguilera Moreno</i>	
¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas . . . . .	111
<i>Alejandra Ávalos Rogel</i>	

Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad . . . . .	125
<i>Eduardo Mercado Cruz</i>	
Consideraciones finales . . . . .	149
<i>Inés Lozano Andrade</i>	

## Prólogo

*Eduardo Mercado*

---

Como quien teje una prenda, este grupo de docentes e investigadores ha tomado madejas de hilo para elaborar su propia construcción simbólica acerca de los procesos formativos y las prácticas de los formadores de docentes para la educación secundaria. El diseño de la obra va dando la imagen del tejido; un tejido que si bien armoniza en relación con el tema común, marca claras diferencias en cuanto a su abordaje, ahí están presentes los matices, los colores, las combinaciones, las formas, los fondos, los contornos. Caben ahí las posturas teóricas, metodológicas, los sujetos que participan en la investigación, los contextos, las temporalidades; se insertan también las preguntas específicas, los objetivos, las maneras de analizar e interpretar los datos y, en particular, se bosquejan los alcances, que a manera de hallazgos conforman el principio de un fin no resuelto del todo.

Tratar de clarificar el rostro del formador de docentes de las escuelas normales que, como se puede apreciar, es una empresa harto compleja, ya sea que se trate de su trayectoria y sus improntas, de sus rasgos identitarios, de sus concepciones acerca de ser formador, de sus disposiciones y capacidades para interactuar como tutor, de sus saberes y conocimientos; o de la manera en que todo esto desemboca en un conjunto de situaciones pedagógicas, técnicas, de gestión y organización que ponen en tensión su trabajo con las demandas y expectativas del sistema educativo.

En el conjunto de la obra aparecen temas coincidentes que requieren atención especial, ante las cuestiones: quién es el formador; qué condiciones, circunstancias y motivaciones lo llevaron a la docencia en la escuela normal; qué saberes puso en juego en el inicio; cómo es que se ha ido “formando”; qué tipo de prácticas ha desplegado y cómo ha atendido las exigencias del campo profesional, lo que encontramos son un conjunto de explicaciones/respuestas que, siendo de segundo orden, tratan de comprender lo que los formadores piensan, dicen y hacen cotidianamente en la Escuela Normal.

En este punto resulta importante reconocer que si bien hay una impronta en cada uno de nosotros, ese sello, esa marca, que puede estar o no asociada al proceso de escolarización del formador, se convierte en un referente que permite pensar en ese sistema de creencias, valores, conocimientos y saberes que se sintetizan en el sujeto y conforman su *ethos*, su *logos* y su *pathos*; del mismo modo, nos da cuenta de la temporalidad, de los contextos, de las condiciones históricas, culturales e ideológicas de su propia formación, de ahí se desprende que puede haber modos distintos de ver y hacer en la formación y, por tanto, la docencia como actividad profesional, que haya quien apueste a la vocación llevando la “camiseta” del normalismo, o bien, quien considere importante ser eficiente y competente para estar en consonancia con los nuevos enfoques y discursos que permean a la educación básica y normal en nuestro país.

De este modo, lo que se puede destacar es que la investigación nos permite identificar rasgos, patrones, discursos, representaciones, saberes, problemas e interacciones de sujetos y prácticas concretas. Con base en ello, podemos desprender dos cosas: la primera es que si bien hoy podemos arribar a identificar algunos rasgos o características de los formadores, eso no quiere decir que éstos no posean uno o algunos de los otros aspectos, por esa razón podemos encontrar a un profesor cuyo saber es racional técnico en cierto momento, pero reflexivo y crítico en otro, o bien, a un docente que tenga un *ethos* centrado en la imagen y representación del docente como apóstol, pero a la vez, sea consciente de los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos que vivimos en nuestro país y que afectan directamente a su ejercicio profesional. La segunda es que los objetos, las preguntas y los objetivos —aunque nos hablan de casos o situaciones particulares— también nos conducen a mirarlos en la generalidad, lo cual supone esa relación de totalidad donde la parte es también el todo y viceversa.

Lo anterior nos lleva a afirmar que no hay explicaciones acabadas, tampoco respuestas finitas. Las paradojas, las tensiones, las concordancias y armonías que se desprenden de las prácticas y los discursos de los profesores formadores permiten sostener que falta mucho por aprender y por indagar en este campo, no es fortuito que, retomando los planteamientos de Vaillant, Marcelo, Honoré, Sandoval, Ferry, entre otros, cada uno de estos autores ponga en el centro al formador de docentes. Los análisis y reflexiones conceptuales en relación con el concepto/noción de formación ha conducido a mirarlo como un proceso sobre y acerca de sí mismo, deseado, perseguido por uno mismo, pero siempre en relación con el Otro, un Otro que toma la forma de institución, cultura, sistema y que se concreta en interacciones con colegas, alumnos, directivos, padres de familia y autoridades educativas.

Las condiciones deseables y posibles relacionadas con la trayectoria y saberes del formador y la propia acción de formar, han llevado a reconocer que no es fácil “sacarse la rifa del tigre”, no sólo porque simplemente se trate de asumir un rol aceptando con ello

## PRÓLOGO

las responsabilidades estructurales (académicas y laborales), sino porque ante esto prevalecen la interrogantes: ¿quién prepara al formador?, ¿qué tipo de saberes, conocimientos y experiencias habrá de tener un formador para formar al Otro? O bien, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible la misma acción de formar para un campo profesional tan demandante como lo es el de la docencia en educación básica?

Cada uno de los artículos contenidos en el presente texto van tejiendo un entramado complejo de éstas y otras preguntas; el hilo conductor que siguen permite agrupar en primer lugar a la trayectoria, los saberes y la identidad de los formadores como el conjunto de una serie de etapas, momentos y determinaciones que no solamente obedecen a las decisiones individuales o voluntarias que se podrían ver reflejadas en la idea “decidí ser maestro porque me gusta educar...”, “me formé en esta área disciplinaria porque quería transmitir este saber...”, sino que cada una de ellas es mediada por las condiciones sociodemográficas, laborales, económicas y culturales, cuyas expresiones se concretan en “necesitaba trabajar, me invitaron y...”, “Sin chamba y de profesor de educación superior y de tiempo completo... ¿a quién le dan pan que llore?...”.

La riqueza y variedad de los referentes empíricos y, sobre todo, la interpretación que se hace en cada uno de ellos, abre el apetito de la lectura de este libro, quizá el *plus* que tiene esta elaboración es que, quienes lo escriben, conocen desde dentro y han tenido la capacidad de distanciarse teórica y epistemológicamente para sacarle provecho a lo que hacen, dicen y piensan también como formadores de docentes.

De este modo, se puede reconocer la importancia del análisis y la discusión colectiva, propiciada quizá por el mismo seminario que este Cuerpo Académico ha mantenido desde su origen; por esa razón, el nuevo tejido que hacen permite mirar las diferencias en los temas y su tratamiento, al igual que las convergencias en los principios conceptuales que comparten. Eso es, desde mi punto de vista, una virtud, que ahora reclama nuevos compromisos. Uno de ellos es comenzar a construir un posicionamiento en cuanto a la formación del formador y las implicaciones que esto tiene en relación con su actividad profesional: formar profesores para la educación secundaria de nuestro país. Los problemas, las historias, las trayectorias, los saberes, comienzan a dar pistas de las condiciones de posibilidad.

La manera de tejer, así como la forma en que se construyeron estos textos, seguramente permitirán al lector tomar sus propios hilos y elaborar sus propias conclusiones. Si cada uno de los artículos provoca a su interlocutor, entonces la obra cumplió su cometido...

Noviembre de 2013.





# Introducción

*Edith Gutiérrez Álvarez*

---

Resulta claro que la formación es una construcción simbólica determinada por los flujos actuales de un mundo globalizado inmerso en transformaciones económicas, políticas, sociales, donde las exigencias internacionales constatan una perspectiva de formación más empresarial que educativa.

Al respecto, podemos analizar que los pronunciamientos de distintos organismos internacionales, en concreto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) insta a la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) como un lenguaje hegemónico para que los estudiantes egresados de las instituciones educativas concreten una mejor funcionalidad en los procesos productivos. En palabras de Gimeno (2009: 37): “la competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y demuestra, que es operativa para responder a las demandas”.

En consecuencia lógica, ese marco definido de líneas a seguir exhorta al profesorado a formar a sus estudiantes apegados a un *saber hacer* factible de ser medido en términos de calidad, productividad y competitividad. Así, queda esclarecido que las competencias están pensadas para insertar a los alumnos en la teoría del capital humano al que hiciera alusión Becker (1983) durante la década de los sesenta, particularmente cuando se refería a la relación directa entre educación, productividad e ingresos económicos.

Lo anterior indica que la función del profesorado está supeditada al marco de propuestas en términos de capacidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas que los miembros del proyecto denominado: Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) presenten a su consorte la OCDE (consúltese, DeSeCo, 2005).

En ese sentido, reconocemos que estamos ante una concepción que se ha instalado de manera imparable en las escuelas, pero por mucho que se afirme que es una respuesta a las exigencias actuales, es indudable que discrepamos de la posibilidad de que se ejecute de manera mecánica, al considerar que toda actuación del profesorado se infiltra de

representaciones subjetivas, que luego reconfiguran su forma de concebir la formación docente más allá de cualquier planteamiento institucional.

Vaillant y Marcelo (2001) refieren que la formación de los formadores se ha convertido en un tema de debate actual por la importancia que reviste, pero también expresan la escasez de referentes publicados sobre la temática en cuestión. Nosotros, en este empeño por elucidar lo que piensa el profesorado sobre la formación docente y atendiendo al vacío mencionado, exponemos en este libro varios trabajos realizados por los miembros del cuerpo académico en consolidación *Construcciones simbólicas y prácticas educativas en los procesos de formación docente para la escuela secundaria*, quienes atendiendo a nuestras responsabilidades desarrollamos, diseñamos y operamos el seminario: *Formación docente*.

Los autores: Honoré (1990), Ferry (1990), Tenti (2008), Lozano (2011), Beillerot (1998), Schön (1992), Mercado (2008), Tardif (2004), Davini (2001), OCDE (2010), expresaron el carácter polisémico de la formación, que además se constituyó en un objeto de continuos debates entre nosotros y al mismo tiempo fueron signos que despertaron nuestra inquietud por ahondar en la dimensión subjetiva que nuestros compañeros maestros (en este caso, formadores de formadores) le adjudican a la cuestión referida.

En relación con eso último, no hay que perder de vista que toda actuación del profesorado traduce una configuración de pensamiento o tradición que se ha institucionalizado y encarnado en la conciencia (Davini, 2001), y en ese marco, no fue casual que los miembros del cuerpo académico pretendiéramos aprehender el asidero simbólico que entretejen los profesores. Para lograrlo, consideramos que todo escenario escolar, si bien es una parcela, también se entrelaza con ordenamientos económicos, políticos, sociales, sin dejar de lado las exigencias que delinear los organismos internacionales, las determinaciones curriculares, los valores hegemónicos y las presiones institucionales (Pérez, 2000), ya que constituyen un complejo mosaico que obliga al profesorado a instaurar concepciones, interacciones, decisiones y acciones a partir de su interpretación subjetiva donde se aloja, según Honoré (1990), un ejercicio colectivo de experiencias e interexperiencias.

Durante el proceso de construcción de nuestro objeto de estudio, explicitamos la importancia que reviste respaldar nuestro trabajo con las exigencias epistemológicas, teóricas y metodología instrumental que plantean Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2000), entre otros autores. Respecto a esta cuestión, nos quedó claro que la investigación interpretativa queda inscrita en lo simbólico y que abre una veta al mundo de las certezas intuitivas que objetiva el formador de formadores normalista en su escenario particular y contexto sociohistórico.

Para lograrlo, trazamos una ruta de acción encaminada a que cada uno de nosotros abordáramos a la formación docente como eje rector articulándolo también con la perspectiva cualitativa que, como ya mencionamos, se traduce en comprender e interpretar

## INTRODUCCIÓN

de manera sensible el sentido que los actores insertos en un determinado contexto social imprimen a sus acciones e interacciones; de ahí, no extraña que nuestros hallazgos devenen subjetividad, intersubjetividad, experiencias; todas expresiones que los informantes sostienen en su cotidianidad.

Los distintos artículos están organizados en seis apartados:

El primero se conforma con la exposición de la investigación de Inés Lozano Andrade: “Los formadores de docentes. Trayectorias formativas”. Este trabajo se centra fundamentalmente en desentrañar las urdimbres de significados y sentidos sobre las circunstancias formativas que el profesorado ha experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral. En ese sentido, el autor realiza un estudio cualitativo donde recoge información de relatos auto-elaborados por los formadores de formadores y los analiza con técnicas que reconstruyen los procesos simbólicos en categorías sociales analíticas. Algunos resultados dan cuenta de que la impronta familiar y escolar denotan el origen de ser docente y después formador, además, los procesos autoformativos cobran relevancia toda vez que las formas de ingreso a las normales no garantizan una selección basada en criterios, competencias o saberes pertinentes para formar a los formadores.

El segundo trabajo, escrito por Edith Gutiérrez Álvarez: “Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente”, tiene como propósito conocer y analizar las representaciones sociales que los profesores expresan sobre formación docente. La inquietud por abordar esta temática obedece a que durante las reuniones de trabajo, los mentores que pertenecen a distintas generaciones expresan una forma específica de entender la formación y, en ese sentido, una perspectiva teórica que insiste fundamentalmente en analizar los códigos compartidos impregnados del sentido común entre allegados: las representaciones sociales (RS). Para la autora, la perspectiva citada adquiere proporciones significativas porque se traduce en principios rectores de la práctica profesional de cada grupo de docentes informantes y aunque refiere que están ubicados en el mismo escenario y temporalidad en los hallazgos, cada grupo de asociados expresa distintas nociones sobre la cuestión formativa justificando sus percepciones y actuaciones acorde a lo que cada uno de ellos refiere que es importante y por los distintos factores que los envuelven.

En el capítulo tercero: “Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal”, elaborado por Zoila Rafael Ballesteros, centra su interés en recuperar desde la voz de los formadores de profesores para la escuela secundaria, los saberes que orientan sus prácticas en las asignaturas de Observación y Práctica Docente en la escuela normal. La autora expresa que estos espacios curriculares desempeñan un papel importante en la formación de profesores de secundaria, pero a pesar del valor formativo que conservan desde la mirada del plan de estudios de 1999, a decir de los profesores, esta asignatura implica una tarea compleja y reconfigura en ellos una serie

de saberes para acompañar al estudiante en la realización de sus prácticas docentes en las escuelas secundarias. Entre los resultados refiere que los formadores centran la mirada en cuestiones de tipo actitudinal, seguidas de lo procedimental y en menor medida de lo disciplinario. Además, señala que la socialización es un espacio importante para los formadores, pues en él encuentran muchas de las respuestas que se presentan cotidianamente, en especial en las formas de acompañar al estudiante en los procesos de reflexión de la práctica

En el cuarto apartado: “La relación formativa entre tutores y estudiantes normalistas”, Maricruz Aguilera Moreno expresa que la finalidad de su estudio es dar cuenta de las actividades y formas de interacción que se generan durante el acompañamiento que el tutor realiza con los estudiantes en formación, así como los significados que ambos confieren a dicha acción en el espacio compartido dentro de las aulas. Optó por la perspectiva etnográfica porque ésta permite captar distintos reflejos de las realidades descritas, y a la vez sirve para generar sentidos más allá de los contextos particulares en los que se realizan. Entre los hallazgos expresa que las actividades de tutoría entre el profesor de la escuela secundaria y alumnos normalistas de la especialidad en Inglés que cursan 7º y 8º semestres de la licenciatura en Educación Secundaria y que se encuentran practicando en condiciones reales de trabajo establecen un proceso dialógico que genera ajustes e iniciativas coyunturales y asistemáticas de la interacción en la tutoría, pero que al mismo tiempo da sentido y contenido, viviéndose de este modo acciones conformadoras de conocimiento, saberes y actitudes a la luz de su interexperiencia.

El quinto apartado es: “¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas”, de Alejandra Ávalos Rógel. Su interés por incursionar en esta investigación sobre las construcciones simbólicas de las prácticas formativas está enclavada en que existen evidencias de que detrás de las prácticas de los formadores de formadores hay un conjunto de redes simbólicas construidas colectivamente, producto también de fuertes tradiciones, que los llevan a tomar determinadas decisiones, ya sea en los espacios curriculares de acercamiento a la práctica profesional, incluso en los espacios de formación específica. Ella recurre a tres elementos de la tradición aristotélica asociados originalmente a la retórica, pero que también forman parte de la condición del ser docente: el *ethos*, el *logos* y el *pathos*. A partir de ello se plantea como propósito describir de qué manera estos tres elementos, en tanto construcciones simbólicas, se entrelazan para dar forma a redes sociosimbólicas que constituyen un techo de significaciones comunes a una comunidad que comparte una cultura.

Por último, se presenta el trabajo: “Tensiones en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: reforma, cambio y condiciones de posibilidad”, de Eduardo Mercado Cruz, quien nos plantea cómo los formadores de las escuelas normales encuentran

contradicciones con las escuelas secundarias donde desarrollan las prácticas los estudiantes, mismas que van conformando dificultades en los procesos de formación donde las expectativas de las reformas se van diluyendo. Tensiones entre la teoría y la práctica que se revelan en prácticas reflejantes e incluso reproductivas; desconocimiento por parte de los formadores de situaciones diversas de las escuelas secundarias debido a su alejamiento espacio-temporal; significados diversos sobre lo que implica este proceso en los distintos actores involucrados, son todos ellos elementos o, a decir del autor, tensiones que repercuten en la formación inicial.

Como puede observarse, los artículos invitan al análisis de las referencias epistemológicas que subyacen en nuestras concepciones como formadores de docentes, a la vez que estimulan la discusión sobre los pronunciamientos curriculares en virtud de visibilizar lo que ahí se resguarda para así reconfigurar a la formación con una clara perspectiva emancipadora.

## Fuentes de consulta

- Becker, Gary (1983), *El capital humano. Un análisis teórico y referido fundamentalmente a la educación*, Madrid, Alianza.
- Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores*, Argentina, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico-FFYL de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (2000), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Davini, María Cristina (2001), *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DeSeCo (2005), La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo, disponible en: <<http://deseco.admin.ch>>, consultado el 1 de agosto de 2013.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Gimeno Sacristán, José (2009), “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Honoré, Bernard (1990), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Nárcea.
- Lozano Andrade, Inés (2011), Trayectorias profesionales y de vida de los docentes formadores en la ENSM, informe de año sabático, México, ENSM.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2009), “La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos”, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

- Mercado Cruz, Eduardo (2008), *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés.
- Messina, Graciela (1999), “Investigación en o investigación acerca de la formación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, enero-abril.
- OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes. Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos*.
- Pérez Gómez, Ángel (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008), “Sociología de la profesionalización docente”, *Seminario Internacional Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial*, 2-6 de noviembre de 2008.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2001), *Las tareas del formador*, Málaga, Aljibe.

# Los formadores de docentes. Trayectorias formativas

*Inés Lozano Andrade*

---

## Introducción

¿Quién sabe lo que a ciencia cierta necesita conocer o tener un docente para ser bueno en su práctica?, ¿quién sabe cómo debe de ser formado ese docente?, ¿quién sabe lo que debe conocer, y no sólo eso, sino también tener como cualidades personales y habilidades, destrezas, el formador de ese futuro docente?, ¿quién sabe qué saberes, conocimientos, habilidades tiene un formador y cómo se ha formado? Éstas y otras preguntas circulan y definen multiplicidad de reflexiones, ensayos, mesas de discusión y diversos escritos que se han atrevido a contestar una o varias de estas preguntas. Sin embargo, cabe aclararlo, todas son meras aproximaciones que difícilmente pueden ser generalizables.

Por ejemplo, Vaillant (2006), en la elaboración de un estado del conocimiento sobre esta temática, concluye que un formador debe:

...poseer una gran experiencia docente, rigurosa formación científica y didáctica, ser conocedor de las principales líneas de aprendizaje que la sustentan, apto para trabajar con adultos y, en definitiva, preparado para ayudar a los docentes a realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo [Además de que] es un profesional capacitado y acreditado para ejercer una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos que asumen principios y valores en relación con los beneficiarios de la formación (Vaillant, 2006: 16).

Hoy, a más de 13 años de una reforma en las escuelas normales que ha mostrado serias dificultades para formar a un profesor reflexivo que tienda a mejorar su práctica día con

día, y que menos aún, haya logrado desarrollar a un profesor investigador de su práctica, es cuando las autoridades se han manifestado por una nueva reforma que aparentemente permita resolver los vacíos y ambigüedades de los anteriores planes de estudio. Sin embargo, lo que está detrás de todo esto es la interrogante acerca de si la formación de los formadores es la más adecuada para lograr cualquiera de las intencionalidades que se proponga cualquier reforma.

Al respecto, podemos mencionar en concordancia con Vaillant (2006; Vaillant y Marcelo, 2007), Sandoval, Harold y Blum (2009), Tejada (2002) y otros autores, que la investigación en torno a este campo educativo en específico es sumamente escasa, por lo cual existen pocos puntos de referencia al respecto.

En el caso de México, es particular el estudio elaborado por Sandoval Flores (2009) titulado: “Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente”, donde se plantea una serie de ideas que son importantes para comprender la formación de los formadores. Al respecto, afirma que el análisis de la formación del formador en el caso de México debe considerar una serie de situaciones propias de este contexto, como son: la historia institucional y la historia de cada plantel, pasajes de desarrollo, el contexto regional, las características del nivel educativo para el que forman a los futuros profesores, las diversas orientaciones de política educativa y la influencia sindical, entre otros (Sandoval, Harold y Blum, 2009: 87).

Con respecto a la política educativa, se dice que en particular dos eventos han repercutido en la configuración del desarrollo profesional del formador de formadores de las escuelas normales:

- La decisión de considerar a éstas como instituciones de educación superior con las implicaciones que ello tenía al pretender que desarrollaran las tres labores sustantivas: investigación, difusión y docencia. Sin embargo, este cambio no se vio acompañado de políticas de superación académica para el personal existente ni de contratación basada en criterios que satisficiera las tres funciones requeridas por las instituciones de educación superior y aparte por las propias de una normal.
- Un segundo elemento de política educativa es el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, de 1996. Éste se da en el contexto de las reformas que planteaban como necesidad principal la de formar a un docente reflexivo que respondiera a las necesidades del contexto. En este programa se propone que exista una serie de acciones destinadas a la formación del formador, sin embargo, como se señala, hubo retrasos en la presentación del plan de estudios completo, por lo cual se iba capacitando los profesores conforme iban saliendo los programas en extenso; esto implicaba que no había una visión global del plan de estudios; la capacitación en cascada, que siempre ha sido



una de las formas privilegiadas por el Estado mexicano para capacitar al docente, siempre ha implicado que se generen distintos mensajes y significados por parte de los participantes, además de falta de tiempo, materiales, apresuramiento y otras problemáticas.

En relación con la formación y origen profesional de los formadores, una encuesta reciente aplicada a docentes normalistas del Distrito Federal, arrojó la existencia de 40.1% de normalistas, 47.4% de universitarios y 12.5% de conformación mixta. Sandoval afirma que la palabra que mejor representa el funcionamiento institucional de la educación normal es *verticalismo*. Las autoridades federales, a contracorriente de una gran cantidad de instituciones nacionales y, sobre todo, de lo que ocurre en el mundo en cuanto a la formación docente, determinan las orientaciones, políticas, normatividades y, por supuesto, planes de estudios en este rubro. Los directores de las escuelas normales son electos por autoridades superiores y en ocasiones con negociaciones sindicales. Los directores generalmente asumen las políticas y se encargan de que las normativas sean cumplidas.

Existe una presencia corporativa del sindicato muy importante que determina en gran medida muchas de las decisiones que se tomen en la institución. Por ejemplo, el sindicato tiene mucha importancia en las formas de ingreso del personal docente, ascensos y recompensas, nominación a puestos importantes dentro de la jerarquía institucional. Lo anterior resulta importante, una vez que se sabe que a nivel nacional, 82.7% de los profesores tiene el nivel académico de licenciatura, aun cuando no todos tengan título; 33% tiene estudios de posgrado y en muy bajo porcentaje estudios de licenciatura inconclusos, o sólo estudios de normal cuando ésta tenía un carácter de educación media.

A partir de aquí y tomando en cuenta la escasez que existe en torno a esta campo de investigación es como consideramos necesario incursionar en él con esta temática que nos permitiría ir conociendo respuestas a una serie de preguntas que nos planteamos como ejes de análisis: ¿qué circunstancias llevaron a estos actores a ser formadores de formadores?, ¿qué es lo que les hace pensar que pueden formar profesores?, ¿cómo se han formado como formadores y qué han rescatado de cada experiencia? Preguntas que, aunque ambiciosas, se intentan resolver a lo largo de este documento, aclarando que esto sólo es una aproximación contextual y finita al objeto en cuestión que nos posibilitará, en un futuro, profundizar en líneas en las que falte mayor análisis, o bien, que vayan emergiendo.

El propósito es describir, interpretar y comprender cuáles son las construcciones simbólicas que los sujetos en cuestión han desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores. Para dar seguimiento a tal propósito, este trabajo se divide en tres secciones principales: un apartado teórico donde se debate

brevemente en torno al concepto de formación de formadores y trayectoria formativa. Resulta relevante este apartado toda vez que es importante partir de una base para poder realizar una interpretación de las evidencias empíricas con referencia en fundamentos teóricos. En el segundo se trabaja en torno a los hallazgos obtenidos con los informantes de extracción normalista, quienes, de acuerdo con los hallazgos obtenidos, han tenido procesos formativos diferentes a los universitarios, de los cuales nos hacemos cargo en una tercera sección. En cada uno de estos dos apartados se explicitan los procesos formativos seguidos y vividos de manera tendencial por cada uno de estos grupos vinculando lo anterior con el significado particular que cada uno de ellos tiene acerca de la docencia y de la formación. Finalizamos con unas reflexiones que pretenden realizar la función de síntesis.

## Sobre el concepto de trayectoria formativa

Como en muchos de los ámbitos de las ciencias educativas, hablar de trayectorias nos remite a las ciencias naturales y exactas. La trayectoria ha sido un concepto empleado en la física y en la matemática que se ha extrapolado a las ciencias sociales con un significado similar, pero no igual. En las primeras, una trayectoria se refiere al recorrido que hace un cuerpo de un punto “x” a un punto “z”. Este recorrido se puede inducir, por tanto, es hasta cierto punto continuo, previsible y a fin de cuentas generalizable. En el caso de los humanos, las trayectorias son prácticamente lo contrario: azarosas e inciertas. Dan saltos constantes dependiendo de infinidad de factores. Por tanto, son discontinuas, difícilmente aprehensibles y analizables. Como afirmaba Jackson respecto al trayecto educativo: “...el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (en Contreras, 1997: 74).

Son tan diferentes los significados que nos atrevemos a decir que en el caso de lo humano, la trayectoria es un concepto poco útil para su empleo, a menos de que se considere como una serie de circunstancias provocadas o azarosas, intencionales o casuales, que llevan a una persona a un cierto punto, momento o situación, en este caso, para ser formador de formadores.

Existen en el ámbito de la investigación social diferentes conceptos en los que se emplea la palabra trayectoria: la académica, profesional, de vida y otras. Nosotros optamos por el concepto de *trayectoria formativa* en tanto que nuestro interés es conocer cuáles han sido los procesos<sup>1</sup> formales e informales que han tenido en cualquier ámbito

<sup>1</sup> Entendemos por proceso a un conjunto de hechos concatenados que llevan de un momento y/o estado a otro. Es un devenir o un desarrollo de algo o alguien. En términos hegelianos, significa el desarrollo de algo que no ha llegado a ser, pero que ya ha iniciado el camino para ello.

de su existencia, sea personal, laboral, profesional, estudiantil, entre otros, y que, ya sean intencionales o casuales, en virtud de que han adquirido un significado y sentido, impactan en su formación como formadores. En este sentido, comulgamos con la idea de formatividad planteada por Honoré (1990) en tanto que este concepto explica todos aquellos momentos, circunstancias, hechos y reflexiones que pueden llevar a un sujeto a su formación. Por ello deslindamos de las ciencias naturales el concepto de trayectoria empleado de manera reificada en lo social como un continuo de sucesos que llevan de un lugar a otro, para considerarlo un constructo propio para el fenómeno que nos ocupa con las características ya señaladas.

## La metodología

En este caso, el estudio se ha realizado con formadores de escuelas normales públicas en la ciudad de México y su zona conurbada. La investigación es de corte cualitativo y pretende desentrañar los universos simbólicos que los sujetos han construido con respecto a este objeto, es decir, las urdimbres de significados y sentidos que han construido en las experiencias y circunstancias formativas que han experimentado a lo largo de su vida escolar, profesional, personal, laboral, entre otras.

La técnica empleada para la recopilación de información se fundamenta en la elaboración escrita de relatos de vida en torno a las trayectorias personales y profesionales por parte de un grupo de formadores que asistió a dos diplomados en distintas escuelas sobre docencia reflexiva en los años 2008 y 2009. Se recopilaron 32 trabajos al respecto con una extensión promedio de 15 páginas cada uno. Cabe aclarar que la selección de la población participante en estos diplomados fue azarosa y por voluntad propia, lo cual da como consecuencia que la información recabada tenga un nivel de validez alto, pues participaron de uno de los módulos cursados en donde se les solicitó, como parte de éste y del “hacerse reflexivo”, esta especie de autobiografía, en donde lo esencial era la descripción de su trayectoria como docentes haciendo alusión a las experiencias iniciales, sean familiares o de otro tipo, que les permitieron incorporarse a esta actividad, así como a la de profesores de escuelas normales.

Los informantes considerados para esta investigación fueron 18 de extracción normalista, de los cuales 13 eran del género femenino y 5 masculinos; 14 universitarios, de los cuales eran 10 masculinos y 4 femeninos. En promedio tenían 45 años de edad, con 16 años de experiencia docente en la escuela normal y con 22 años de experiencia docente en general.

El análisis de la información pretendió encontrar las categorías sociales que mostrarán las tendencias significativas en la mayoría de los informantes. La intención en este