

CAPÍTULO 2

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

José Antonio Serrano Castañeda*

INTRODUCCIÓN

La sección que hemos caracterizado como Tendencias en la formación de docentes está directamente relacionada con los criterios de estructuración que iniciamos en el estado de conocimiento de la década pasada (Serrano, 1998). Retomamos la definición del *Diccionario de la Lengua Española*: “De tender, propender. Propensión o inclinación en los hombres y en las cosas hacia determinados fines. Fuerza por la cual un cuerpo se inclina hacia otro o hacia alguna cosa. Idea religiosa, económica, política, artística, etc., que se orienta en determinada dirección”. Además, indicamos que utilizaríamos *tendencia, inclinación, afición, perspectiva* en el mismo sentido. “Los textos producidos en la última década representan un esfuerzo especial por explicar los caminos, orientaciones, inclinaciones, aficiones, tendencias de las experiencias realizadas o anhelos proyectados en el ámbito de la formación de profesores y profesionales de la educación” (Pasillas, Ducoing y Serrano, 1999). La idea es que se ha creado en la década analizada cierto movimiento, corriente, moción, escuela de pensamiento que ha propuesto formas y líneas de reflexión, análisis, indagación. Las tendencias han dirigido, de forma consciente o no, el deseo de saber de los participantes en el

* Académico de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

campo y han propuesto límites cognitivos a partir de los cuales pensar el objeto propuesto.

Cabe señalar que pocas variantes hemos visto aparecer en las delimitaciones establecidas en el esquema elaborado hace años: sí han trocado los agentes, pero las temáticas les han sobrevivido e incluso los puntos de vista; se han matizado posiciones y se ha dado posesión a nuevos agentes y algunos más se han posicionado.

La producción se ha acrecentado, en términos de escritos (ensayos, análisis, intervenciones e indagaciones). Ha sido difícil la clasificación de los materiales pero tomamos el mismo criterio de la década pasada: seleccionar el eje central de las argumentaciones y de ahí colocarlos en las tendencias que no operaron *a priori*. Sólo la lectura de los textos nos permitió la ubicación de la producción. Lo que no se incluyó en los materiales fueron proyectos ni resúmenes de proyectos que, en un mínimo de hojas (dos, por ejemplo), daban cuenta de los resultados de la investigación, pues no mostraban la complejidad ni la argumentación total de la empresa. No obstante, este tipo de material se incluyó en la bibliografía.

El presente texto está dividido en dos partes: por un lado la argumentación de las tendencias propuestas por los autores y, por otro, las descripciones de las tendencias, construidas con base en los argumentos de los propios agentes.

ARGUMENTACIONES SOBRE LAS TENDENCIAS

En algunos escritos de los años que valoramos existen categorizaciones de las tendencias de formación del profesorado; la manera en que clasifican es diversa y está situada en el contexto de lo que cada autor intenta exponer en su artículo, ensayo o investigación. Dado que el lugar de caracterización de las tendencias se relaciona con el contexto de reflexión podríamos agrupar este rubro desde dos posiciones: universidades y normales.

Del lado de las universidades está la exposición de Remedi y Ornelas (1993). Para ellos las tendencias se concretan en las siguientes variantes en el nivel medio superior y superior. Una primera perspectiva está sustentada en las aportaciones de la psicología conductual que se operacionalizan en la tecnología educativa. Los autores describen la lógica con la que funciona esta orientación: inicia con fijar el parámetro de la operatividad docente en la estructuración del objetivo y del contenido; después, ofrece modelos de actuación con alumnos para ejercitar la acción previamente

planeada; finaliza con el momento del control de la actividad, que permite valorar la relación de los dos momentos anteriores.

La segunda perspectiva aparece a finales de los setenta; la búsqueda del contenido es elemento central para dirigir las acciones docentes. El contenido es el que define las relaciones entre los diversos componentes del acto docente. Al decir de los autores:

La posibilidad de pensar al docente en posesión del contenido pautaba las diferentes estrategias que se concebían a fin de que éste ejerciese un dominio explícito” (1993:17). Si bien esta tendencia devuelve al maestro la materia prima con la que él trabaja, cabe señalar, dicen los autores, que concibe al contenido como algo que “está allí para que se le conozca y se le domine” (1993:18).

El contenido, por lo tanto, aparece en esta corriente como algo instituido, no en el polo dinámico de construcción, como campo de debate.

La tercera perspectiva descrita se centra en la valoración que hace el docente del vínculo educativo. Esta modalidad de trabajo pone el acento en la reflexión de los vínculos grupales. La pedagogía centrada en el análisis de los procesos grupales hace su aparición como tendencia que favorecería la creatividad, al valorar la ideología de los grupos y al análisis de las contradicciones inmersas en el proceso grupal. La tarea nodal del docente consiste en su papel de intérprete de los procesos que ocurren en el grupo con la finalidad de liberar lo que obstaculizaba el aprendizaje y promover nuevos vínculos para hacer la tarea más productiva. El paso del yo al nosotros, resulta fundamental en esta tradición. No obstante, Remedi y Ornelas señalan que el grupo operativo funciona para los docentes bajo la lógica del ritual.

Los rituales se celebran porque determinadas personas o colectivos no han observado una obligación: ya sea por descuido propio o como representante de un grupo; cada persona ha sido atrapada y castigada con una desgracia que se considera en consonancia con su rol social. El maestro, el grupo de docentes acuden al grupo operativo reconociendo dificultades, faltas en su rol social como enseñantes (1993:19).

Otra de las críticas que sostienen a la pedagogía grupal es la cuestión de las “construcciones artificiales, de interpelaciones desde el saber ser y problematizarse desde lo que son las prácticas específicas y conyunturales en las que se despliega el hacer de los maestros” (1993:21).

Padilla (1996) conceptualiza a las universidades como centros de producción cultural y desde esta idea analiza las vertientes que se han dado en México alrededor del tema de la formación de docentes. En sus palabras:

En México la integración de un sistema universitario, comenzó a convertir a estas instituciones en una gran industria de la cultura con trabajadores especializados para cada una de las actividades sustantivas de las universidades. Producción de profesionistas (calificación de fuerza de trabajo profesional para el sector público y privado); producción editorial y cultural para el consumo de determinados sectores, a gran escala. Con ello, las universidades, de conciencia crítica de la sociedad, pasaron a formar parte de una industria cultural, *sui generis*, para la modernización, occidentalización del país (1996:48).

De aquí en adelante puede que se diga lo contrario. De este supuesto deduce que el trabajador académico universitario se ha dedicado a ser “maquilador de los productos culturales de occidente, por especialidad y como tal, como maquila, reproducción ampliada de los productos culturales de los centros hegemónicos” (1996:64). Con esta mirada realiza un recorrido sobre la institucionalización de la universidad en México y centra su atención, a través de la noción weberiana de racionalidad de cálculo, en los procesos de modernización de la institución: “como una forma racional de hacer academia, esto es, racionalizar el uso de los recursos institucionales, así como la *profesionalización* del trabajo académico y el empleo de los recursos didácticos y pedagógicos” (1996:57). Proceso de racionalización que ha llevado a las instituciones a una compleja división del trabajo cobijado, desde 1968, por la tecnología educativa.

La modernización de las universidades, ha modificado las tareas sustantivas de la institución. La modernización tiene sus efectos del lado de la docencia; a los trabajadores universitarios:

[...] se les *profesionaliza* para coordinar y administrar las actividades académicas en el aula por medio de ciertas estrategias didácticas y psicopedagógicas. El aula es el espacio ideal de “re-producción” (maquila) del conocimiento científico y tecnológico, eje de la racionalidad cultural de occidente. Se intenta el acercamiento al conocimiento producido en los centros hegemónicos, legitimado y reproducido con la mayor precisión posible. Esta tarea sustantiva constituye una función conservadora y reproductora; y es sin duda, la actividad que con mayor claridad domina en las universidades, cuya escolarización ha sido notable desde su origen (Padilla, 1996:80).

En lo que se refiere a la función de investigación, Padilla aduce que, desde la modernización, tal función tiende a especializar a los trabajadores universitarios en términos tanto re-producción de conocimientos como de división del trabajo. La producción del conocimiento corre por la misma suerte:

Es aquí (difusión cultural) y en el aula (docencia) donde se evidencia la *maquila* intelectual, donde se da el reproductivismo, donde se asientan los pilares de la dominación y hegemonización cultural de Occidente. Por la primera se pretende la generación de consenso cultural de sectores medios de la sociedad: y por la segunda, se reproduce y forma la *intelligentia* que a su vez tiende a reproducir los modelos y esquemas culturales producidos en los centros hegemónicos del mundo, para perpetuar su dominio (Padilla, 1996:81-82).

En este orden de ideas, la tendencia que se vislumbra desde los años setenta se ha acentuado: los trabajadores universitarios se dedicarán a maquilar lo que se produce en los grandes centros y así darán continuidad a la división del trabajo intelectual. Sin embargo, el autor reconoce que los centros pueden optar por formar intelectuales que estén al servicio de las culturas nacionales. Con base en estos supuestos, Padilla analiza datos derivados de la aplicación de un cuestionario a las instituciones participantes en el Primer Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, celebrado en la ciudad de México en 1987. Ofrece datos de 56 instituciones que a nivel universitario se han dedicado a realizar estrategias de formación de docentes en el lapso de 1970 a 1987. Su análisis tiene como propósito “destacar las tendencias conceptuales y programáticas, tanto nacionales como estrictamente institucionales (particulares) de formación” (Padilla, 1996:87) de los trabajadores académicos universitarios. Mediante esta información propone una visión prospectiva sobre el asunto.

El periodo analizado por Padilla (1970-1987) le permite indicar que las instituciones universitarias han modernizado sus estrategias. Del total mostrado, 80% de ellas se dedica a fomentar labores de docencia, investigación y difusión. En su mayoría, las instituciones han tomado los modelos e ideas de los grandes centros de desarrollo didáctico pedagógico como los de Didáctica y de Nuevos Métodos de Enseñanza, CLATES o ANUIES. La principal estrategia que generan los centros de formación consiste en elaborar cursos de inmersión a los profesores noveles que se adhieren a los cuadros universitarios. Los cursos que la mayor parte de las instancias universitarias reportan se refieren a didáctica, aspectos generales de pedagogía y psicolo-

gía del aprendizaje: “debido a la necesidad de promover el nuevo concepto tecnoacadémico, en su momento, de la denominada díada enseñanza-aprendizaje” (1996:94). Con base en lo anterior es posible observar que se privilegió a la docencia; la mayor parte de las instituciones poco han reportado sobre programas relativos a la formación en investigación.

El autor utiliza un marco de análisis derivado de las clasificaciones que ofreció Hirsh (1992) en su momento para describir las tendencias de formación de docentes a lo largo de los años que van de 1970 a 1985. Para Padilla sólo existen tres grandes tendencias reportadas en el cuestionario aplicado entre 1970 y 1978: tecnología educativa (54%); concepción ecléctica (23%); y perspectiva crítica (11%). Entre 1979 y 1984 se desarrolla una fuerte crítica a la tecnología educativa de tal forma que para el periodo comprendido entre 1985-1987 la concepción ecléctica se encuentra en el primer lugar (34%), le sigue la tecnología educativa con 32% y la concepción crítica, que si bien ocupa el mismo lugar que al inicio del periodo estudiado ha incrementado, según el cuestionario aplicado, a 21 por ciento.

A pesar de que Padilla muestra cambios en las orientaciones teóricas, señala que el discurso que moviliza las diferentes estrategias es altamente ambiguo y ha llevado a sentar las bases de la industria cultural universitaria. En sus palabras:

Las críticas al conductismo y la tecnología educativa ocultarán el carácter tecnocrático (modernizante) y burocratizante del discurso recién inaugurado de la profesionalización, para el trabajo académico universitario (la docencia, la investigación y la difusión de la cultura) olvidando la formación del *intelectual universitario*. De un sujeto crítico capaz de incidir en la transformación social a través de su trabajo, armonizado a intereses de sectores populares de la sociedad. El intelectual como “fíel” intérprete de los intereses del pueblo, de sus demandas, de sus necesidades, en síntesis, de las culturas nacionales (Padilla, 1996:98).

Cabe señalar que de las tendencias descritas el autor no muestra orientaciones conceptuales, ni ideas, ni las caracteriza. Por lo que es difícil saber la distinción entre formación crítica y universitaria a la que él apela. Más adelante, realiza una propuesta de formación intelectual. “El intelectual es un sujeto, miembro de una comunidad cultural, en donde ejerce una función de líder de los intereses y valores culturales de ésta, para impulsar su unidad interna y legitimidad externa” (1996:172). Incorpora una serie de políticas para la formación de los trabajadores académicos universitarios como intelectuales. No reporta ningún dato de la concreción de esta idea.

Otros autores han estructurado diversos tipos de tendencias, pero ubicadas en contextos institucionales concretos con la finalidad de aportar un marco de comprensión al objeto propio de análisis que en sus ensayos e investigaciones se han propuesto.

Alvarado (2001) plantea la existencia de dos tendencias, en las universidades, que han movilizadas las acciones de formación en la Universidad de Guadalajara: una desplegada en los años ochenta que basaba sus fundamentos en el uso de aspectos técnicos y sus actividades en la formación inicial, dejada del lado de los profesores o administradores sin atender la formación permanente. La otra tendencia contiene una perspectiva constructivista que atiende a los docentes en su centro de trabajo y que permite la utilización de la “investigación-acción y etnográfica que orienten los cursos que se imparten. Estas estrategias se implementan en las diversas actividades de formación” (2001:13). Describe la situación de la universidad y sus acciones en materia de formación docente.

Por su parte, Arredondo y Peralta (1997) hacen referencia a la situación de la formación de docentes en nivel medio superior y superior con información proveniente de organismos internacionales para caracterizar la situación del tema en América Latina y en particular en México. La información indica que en México existe una gran cantidad de profesores por horas, además de que la población femenina es la mayoritaria en los docentes del nivel. Los autores toman como referencia estos datos para relatar las acciones que realizan: DGES, la SESIC y las IES. Describen tres categorías en las que se realiza la formación de docentes. La primera, por programas formales tiene como finalidad contar con personal posgraduado. La segunda, por cursos disciplinarios relativos a la actualización del personal universitario en contenidos de su profesión. La tercera, cursos pedagógicos que orientaron a los profesores en las actividades de la docencia. Más adelante, revelan cómo tales estrategias se han visto expresadas en los organismos arriba mencionados. En las conclusiones apelan a la utilización de diversos medios para concretar los objetivos de formación que las instituciones de educación se han propuesto.

Boldú y Figueroa (1997) afirman que la UNAM ha realizado acciones en materia de formación de docentes dado el contexto de transformación por el que atraviesa la institución. Algunas de las estrategias que testifican son los programas de Estímulos a la Productividad y Rendimiento del Personal Académico de Asignatura; de Fomento a la Docencia para Académicos de Carrera; y de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente. Concluyen que gracias a “esta situación histórica podemos esperar al siglo venidero con una posición muy cercana al optimismo” (1997:39).

Anzaldúa contextualiza las tendencias de formación en el marco de la globalización por la que atraviesa el capitalismo actual. El hilo de argumentación que el autor propone es “el análisis de los actuales modelos de formación y la construcción de nuevas propuestas al respecto” (2002:36). En relación con las tendencias, sin que las trabe en el contexto universitario o normalista, Anzaldúa indica tres. En primer lugar, profesionalización de la docencia, tema recomendado por diversos organismos internacionales como la UNESCO, OCDE y OIT que, pese a ello “no hay un acuerdo claro de cómo debe concebirse la profesionalización y las implicaciones que esto lleva para los sistemas educativos y en especial para los docentes” (2002:37). En segundo lugar, plantea al vínculo investigación-docencia como forma de favorecer la reflexión sobre la práctica y proyectar las experiencias de aprendizaje. Esta vertiente reconoce la difusión de la investigación-acción, como modalidad que ha sido utilizada en múltiples proyectos en el ámbito educativo.

La tercer tendencia, análisis de la práctica docente, es posible por el hecho de que los profesores escrutinan su práctica, al reflexionar sobre ella. Sostiene que la tendencia cobra relevancia por el desarrollo de algunas propuestas: *a) grupos de formación psicosociológica* que recuperan los aportes de Lewin sobre los *Training Group* y conducen a la deliberación grupal sobre la práctica docente; *b) grupos de reflexión de inspiración en el Grupo Operativo*, que se han puesto en marcha en México, principalmente desde el CISE-UNAM; *c) los grupos Balint*, que se han utilizado principalmente en Francia y Argentina; *d) grupos de orientación psicoanalítica* que, con fundamentos en diversas corrientes psicoanalíticas, le ha permitido al autor reseñar propuestas para el trabajo grupal (grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados y círculos de Ética) operadas en educación superior.

Más adelante, Anzaldúa testifica diversas tendencias que él denomina emergentes: educación ambiental, que se acrecentará al aumentar el deterioro ambiental; educación sexual, como prevención de “los problemas que están vinculados con un inadecuado ejercicio de la sexualidad” (2002:43); educación y género, tema que ya se encuentra en diplomados, maestrías, doctorados y en colaboraciones interinstitucionales; formación ciudadana, que entre otros aspectos se ha impulsado en las políticas de los gobiernos para fortalecer la identidad nacional; educación multimedia con el empleo de alta tecnología, su importancia se vislumbra en el creciente impulso a programas formativos en diversos sectores sociales; educación masiva con muy escasos recursos, tendencia que es producto de las políticas neoliberales y que llevará a la búsqueda de opciones para hacer mucho con poco; el constructivismo, es una propuesta

potente para favorecer aprendizajes integradores y es avalada por organismos internacionales; educación y creatividad, articulación que se extendería a los aspectos productivos e improntaría los afanes de nuevas formas de creación de relaciones sociales; psicoanálisis y subjetividad en educación, tendencia que cobra interés y se enlaza con la pedagogía crítica por el acento que ésta coloca al tema de la subjetividad.

El autor finaliza la descripción de las tendencias al afirmar que seguramente habrán más tendencias “pero éstas son las que considero resultan emergentes a la luz de los desarrollos del campo educativo y en respuesta a las demandas que se desprenden del complejo contexto social que vivimos” (2002:50).

Del lado de la educación normal, por su parte, Badillo plantea que son tres las corrientes que desde 1940 hasta nuestros días se han dado en el ámbito de la formación de docentes normalistas. La finalidad de diseccionar las tendencias lleva, en palabras del autor, “a hacer reflexiones encaminadas a la construcción de una pedagogía normalista que responda a las necesidades del maestro y del país” (1995:6). La primera corriente es la tecnología educativa que, al responder a los nuevos marcos socioeconómicos, ve al maestro como agente capaz de controlar, dirigir y orientar el aprendizaje con la utilización de nuevos recursos. Concibe al docente como ingeniero capaz de racionalizar la enseñanza en el salón de clase. “Dentro de la tecnología educativa se considera al maestro como un elemento extremadamente importante para llevar a cabo la modernización y mejoramiento de los sistemas escolares” (1995:8). El autor supone a la tecnología educativa como un factor resultante de la modernización. Sin embargo, en la práctica “provocó la confusión y desacreditación de la misma ... [pues los maestros trabajaban] la mayoría de las veces con razonamiento intuitivo y sin fundamentación teórica alguna” (1995:8).

La segunda corriente que Badillo reconoce es la didáctica crítica. Aunque de manera no tan clara la liga a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, además apuntala que la derivación de esta escuela en las ciencias sociales es el constructivismo “ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ella” (1995:8). El sustento de la teoría didáctica crítica es la ciencia social crítica que conforma una propuesta distinta a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa. Para que el docente trabaje sobre esta modalidad requiere transformar sus percepciones, la mayoría basada en los supuestos de la educación tradicional. El maestro tendría que ser más reflexivo y trabajar con el grupo, lo que permite construir nuevas perspectivas,

concepciones y acciones, sobre su trabajo. El docente, desde la didáctica crítica:

[...] tiene la obligación de elaborar su programa personal a partir de la interpretación de los lineamientos generales y tomar en cuenta [...] 1. objetivos de aprendizaje de unidades y curso [...] 2. organizar actividades de aprendizaje para que se realicen en grupo para reconstruirlo a partir de la reflexión [...] 3. evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender (1995:8).

Según el autor, después de 15 años esta corriente “no ha respondido a nuestras circunstancias, por lo que hace falta una propuesta eficaz que apoye a los docentes en el ejercicio de su práctica y los ayude a superar sus problemas y sobre todo a mejorar nuestro nivel superior de enseñanza” (1995:9).

La tercera corriente, que inicia en 1984 en el ámbito normalista, es la del docente investigador, ideal que afectó directamente la práctica de los de profesores de educación básica, pues ha establecido un ideal de perfeccionamiento que los dirige a anhelar saberes relativos a la investigación. La investigación es la vía por la cual el liberalismo social consideraría a la modernización educativa como su baluarte más importante en la formación de recursos más competitivos:

[...] es necesario que los maestros estén en constante actualización para perfeccionar su trabajo, perfeccionamiento que debe orientarse hacia la investigación educativa con el fin de generar teorías que expliquen los problemas más significativos que enfrenta actualmente el Sistema Educativo Nacional y poder elaborar alternativas que coadyuven a la solución de los mismos (1995:9).

El papel fundamental corresponde al maestro: romper con la barrera normativa e institucional para que el maestro crítico forme alumnos críticos, “cuestionadores del orden social existente y coadyuven conjuntamente con los maestros a la transformación del mismo” (1995:9).

Romero, P. (2002) retoma la clasificación de Díaz Barriga sobre las tendencias de formación de docentes en México: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación. En la explicación que realiza del proceso, anexa parte de la categorización que establece Serrano (1998), en particular la tendencia de profesionalización del docente. El conjunto de sus reflexiones se ocupan, principalmente, del estado de la formación de docentes en el contexto normalista.

Ornelas (2000) en su investigación, sobre el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (PACAEP), refiere cuatro tendencias de formación de docentes para el nivel de educación básica: didáctico-filosófica, técnica-instrumental, de relación docencia-investigación, y docente como intelectual. La primera, elaborada como política del estado y con fundamento en los principios de John Dewey, alcanza una “vinculación estrecha entre la mirada política en torno a la educación, la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus derivaciones en el terreno de lo didáctico” (Ornelas, 2000:126). La segunda, sustentada en los principios del conductismo y ligada, en la década de los setenta, a la tecnología educativa como propuesta de formación de docentes: “logra su expresión a través de un conjunto de operaciones que mantienen la lógica de planeación-ejecución-evaluación” (Ornelas, 2000:126).

La tercera, que nace en el sexenio de Miguel de la Madrid, decreta que el maestro normalista realice investigación, como una más de sus tareas. No obstante, “las condiciones del trabajo académico nos hablan de una dificultad para hacer realidad el ejercicio de la investigación en las escuelas normales” (Ornelas, 2000:128). Dentro de las perspectivas de investigación que han impactado a la formación del docente en tanto investigador están la investigación-acción y la etnografía. La cuarta:

[...] la perspectiva del *docente como intelectual* se encuentra íntimamente ligada a la perspectiva del docente-investigador que permite romper con la enajenación, la desvinculación de la teoría con la práctica y se encamina a promover lo que requiere el docente como intelectual:

- El manejo paradigmático de las disciplinas.
- La vinculación de lo racionalizado y no racionalizado.

Su constitución como sujeto con una cultura muy amplia, con disposición abierta al trabajo interdisciplinario y al movimiento de estereotipias epistemológicas, representan sus principales características (Ornelas, 2000: 132-133).

En el estado de conocimiento sobre el campo de la Formación de docentes, Pasillas, Ducoing y Serrano (1999), elaboraron una tipología que incluye cuatro grandes tendencias al interior del campo. Serrano (1998, 2001) describe, con base en la bibliografía consultada, cuatro tendencias: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y la formación intelectual. La descripción de las tendencias la realiza bajo el supuesto de que las tendencias que circulan a nivel internacional son asumidas bajo nuevas significaciones en los grupos aca-

démicos locales. La elaboración de significaciones está relacionada con la cultura local que ha producido el sistema educativo mexicano y con las posiciones/posesiones de los grupos que participan en la constitución del campo de formación docente; ya como reflexión teórica, o en tanto agentes que dirigen, edifican propuestas hacia el profesorado (universitario o normalista). La descripción de las tendencias que realiza cubre el periodo de crecimiento del sistema educativo nacional y consolidación (1975-90). Esta misma clasificación ha sido utilizada por Romo (1998), Rojas, Sandoval y Vera (1997), Hernández Palacios (1999). Por lo inclusivo de la clasificación, la descripción de las tendencias seguirá la disección mostrada por Serrano (1998, 2001).

DESCRIPCIÓN DE TENDENCIAS

Tecnología educativa, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha impulsado en esta década los programas de formación docente a distancia, o como señala **Yurén (2000)**, las nuevas tecnologías han apuntalado la puesta a distancia de la formación. En esta primera tendencia encontramos reflexiones generales sobre el uso y potencial de las nuevas tecnologías, las diferentes propuestas se agrupan en el ámbito universitario y normalista. En general, el contexto en el que se revitaliza a la tecnología educativa es a través de la denominación de nuevas tecnologías de la comunicación.

Del lado normalista encontramos experiencias diversas que reivindican la formación de docentes; del lado de la tecnología educativa hay algunas tanto referidas a la formación de formadores como a la propuesta de acciones concretas en el marco de las didácticas de las disciplinas. Describiré en primer lugar a los autores que han trabajado el sector normalista.

Bautista A., y Jiménez J., (1999) refieren una experiencia de formación docente en el estado de Sonora. La experiencia relatada tenía como objeto “la aplicación y diseño de situaciones de aprendizaje de algún concepto matemático involucrando el uso de tecnología como propuesta de cambio de sus [de docentes de secundaria] prácticas docentes” (1999:255). La idea de cambio de prácticas en educación básica está avalada por el Nuevo Programa Nacional para la Modernización Educativa desarrollado en 1993, que se constituye como marco normativo para dar cuenta del cambio de actividades en este sector (sugerencias y forma ideal de concebir

la transformación del docente). El programa apunta el marco teórico de la experiencia. Los autores utilizan diversas estrategias de trabajo indagativo provenientes de la investigación cualitativa: encuestas, entrevistas y observaciones de clases y tuvieron como referente a la actividad de dos docentes en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En la descripción, los autores relatan una primera fase de intervención, consistente en la capacitación a profesores en el uso de la calculadora TI-92 y su posible aplicación al aprendizaje de aspectos matemáticos. Como conclusiones indican que la experiencia permitió a los docentes modificar tanto sus estrategias como las concepciones que tenían sobre la enseñanza de la matemática en este nivel; los cambios también afectaron a los alumnos de manera positiva. En suma, los profesores “están convencidos de que poco a poco irá desapareciendo esta tendencia hacia el tradicionalismo e irán desarrollando una actitud innovadora que permita la introducción de nuevas tecnologías en todos los niveles educativos” (1999:261).

En el mismo estado de Sonora, **Peralta (1999)** muestra los usos que se han dado al video en la escuela secundaria. Brevemente, hace una descripción de las diferentes políticas que sobre el uso del video en la escuela se ha promovido en el contexto de las diferentes reformas educativas del país. Después, señala que por medio de datos obtenidos por un cuestionario, y de manera personal, aplicado a supervisores y jefes de enseñanza, puede concluir que el uso de este medio se encuentra “por debajo de la media aceptable”. Propone la administración de este medio a partir de criterios didácticos, de creatividad y adiestramiento con base en una visión humanística de la relación educativa.

En materia de formación de docentes, en el mismo ámbito normalista, encontramos los documentos elaborados por **Ortega (1999)**, **Hernández G., (1995)** y **Ordaz y otros (2001)**.

Para **Ortega (1999)** existe una subutilización de la computadora en los programas de formación y actualización de los docentes. Con argumentos hermanados en esta tradición propone, a partir de supuestos comunicativos, que el sistema formador y actualizador del estado de Sonora asuma la utilización de los diversos medios tecnológicos actuales (televisión, revistas, radios, por ejemplo) en temas relativos a la actualización del sector magisterial. Tarea que se logrará mediante la indagación de las necesidades locales y la utilización de la investigación (no apunta de manera concreta cómo realizar su propuesta).

En otra zona de la geografía nacional, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, **Hernández, G (1995)** describe la oportunidad que ofrece, en este campo, la implantación de la maestría en

Ciencias de la Educación en su modalidad a distancia. Toma como punta de lanza sus vivencias y las enlaza con argumentaciones teóricas relativas al tema de la formación y su relación con otra palabra que la autora considera con gran vinculación: el sujeto. En su texto utiliza algunas afirmaciones de teóricos como Ibáñez, Gadamer, Werner Jueger (sic) y Carrizales. De éste asume que la maestría tiene efectos en ella en términos de “una formación intelectual que apunte hacia la conformación de sujetos que aspiren a comprometerse en lo que significan como sujetos, con posibilidades de iniciar una verdadera formación que los involucre en un juego dialéctico” (Hernández G., 1995:16).

La cultura escolar, para transformarla, primero requiere ser conocida. Bajo este supuesto **Ordaz, Ramos y Martínez (2001)** exploran los constructos personales de los docentes que trabajan en una institución formadora de profesores de educación básica (Unidad UPN-241), en relación con el uso de las nuevas tecnologías de la educación. Utilizan los supuestos de George Kelly para conocer los significados que el personal de la institución atribuye a las nuevas tecnologías; significados que tienden a configurar la cultura escolar sobre la utilización de aquellos medios. La investigación se realizó en dos etapas: la primera, consistió en la utilización de un protocolo de autocaracterización para identificar las tecnologías a las que más recurren los docentes del centro educativo. La segunda, gravitó en torno a la construcción de una rejilla, que estandarizaron con base en los datos obtenidos en la primera fase. En la discusión de los datos que arroja la experiencia los autores comentan, en relación con el uso de nuevas tecnologías, que los docentes tienen una posición “muy cautelosa, prudente y por lo tanto poco comprometida”. En las conclusiones afirman, sobre el constructo indispensable-no indispensable “que un significado compartido entre los sujetos investigados es que el lenguaje oral, la escritura y el libro son elementos sin los cuales no se pueden pensar los procesos educativos” (2001:10). Más adelante, alegan que los resultados deben ser interpretados “no como una expectativa favorable o desfavorable hacia las nuevas tecnologías sino como una premeditada carencia de expectativa” (2001:11) sobre el uso de las nuevas tecnologías.

Del lado de la formación de docentes universitarios y en relación con las nuevas tecnologías encontramos relatos de experiencia, intervenciones y formas de fundamentación de **Jara (1991)**, **Rojas, Sandoval y Vera (1997)**, **Gil y Roquet (1997)**, **Tapia y Méndez (1991)**, **Landaverde y Caracheo (1997)**, **Hernández Prado (1997)**, y **Ruiz Velasco (1997)**.

Jara (1991) delibera sobre la situación de la Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México. Para ello describe las caracte-

rísticas del “Programa de Inducción, Formación y Actualización para el Personal Académico”. Indica que el centro de los programas de este sistema es la idea de autodidactismo, pero los docentes tienden a trabajar con los hábitos arraigados, extienden lo que han conocido de trabajo escolar a un programa que requiere de otras acciones docentes. Jara señala que el programa de inducción tuvo tres etapas: inducción, de fundamentos del sistema y de actualización tanto en contenidos como en aspectos pedagógicos. Finalmente, apunta que la estrategia formativa asume los mismos principios de la educación abierta, para que los docentes se familiaricen con la estrategia en la que laborarán.

Los efectos sobre educación a distancia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son valorados por **Rojas, Sandoval y Vera (1997)**. Para ello, argumentan desde Ferry y Gadamer sobre la noción de formación, como proceso de apropiación de la cultura y de construcción de un deber ser asumido por los sujetos. Así, distinguen la formación de la idea de actualización y capacitación. Pasan visado a la noción de formación de docentes y señalan que existen dos tendencias, la técnica y la de profesión. De ésta asumen que el profesor se sitúa “como un intelectual que dialoga e interactúa con un objeto de conocimiento” (1997:405). Relatan que la docencia en esta modalidad ha propiciado la experiencia individual y aislada, por ello la institución ha elaborado programas de formación docente, a pesar de que en esta modalidad son incipientes, las autoras proponen un marco que tome en cuenta los siguientes aspectos: determinaciones sociales, educativas e institucionales. Concluyen sus reflexiones con la propuesta de extender programas de formación para enfrentar “a un proceso de enseñanza diferente” (1997:405).

Tapia y Méndez (1991) refieren la experiencia del programa para docentes universitarios Formación básica para la docencia. La modalidad del programa fue mixta; comprendía sesiones presenciales y sesiones de trabajo con transmisión vía satelital. El diseño de la experiencia incluyó los aspectos sustantivos de la programación didáctica, desde la detección de necesidades hasta la evaluación del proceso. Sin embargo, a pesar de exteriorizar virtudes de este tipo de metodología para la formación de docentes, aseveran que resulta costosa su utilización para las universidades mexicanas, por el alto precio del medio satelital.

Gil y Roquet (1997) consideran que las nuevas tecnologías apoyan al docente, en especial el uso de bancos de datos para encontrar, localizar y analizar la información concreta que precisa el docente para estar al día en la producción de información sobre su respectivo campo temático. En ese sentido, la capacitación en el uso de redes computacionales de centros que

archivan grandes fuentes de información resulta ser crucial en la profesionalización de los docentes universitarios.

Del lado de los sistemas tecnológicos, **Landaverde y Caracheo (1997)** relatan los fundamentos que dieron origen a la especialización en docencia, operada por el CIIDET, proyecto que al decir de sus autores se encuentra “bajo la rectoría visionaria de la actual administración” (1997:47). Son múltiples las razones que fundamentan la propuesta de educación a distancia: masificación de la formación, homogeneización de procesos formativos (mismo contenido para la audiencia), optimización de recursos formativos, incremento en la calidad del proceso formativo (como uso de simuladores), control de tiempo y ritmos de aprendizaje, acortamiento de distancias, abatimiento de costos, creación de ambiente de cambio e interacción, entre otras razones. Más adelante, demuestran los fundamentos de la operatividad del programa. Suponen que la teleformación es una noción comprensiva y que incluye todas las modalidades de la idea de formación “información, inducción, capacitación, actualización y desarrollo profesional y personal” (1997:52). Afirman que la propuesta por ellos desarrollada incluye diversos medios que se seleccionan por los criterios de “costo-efectividad y, obviamente, disponibilidad” (1997:53). A manera de conclusión, sostienen que la propuesta “se deriva de los excelentes resultados obtenidos en la impartición del programa” (1997:55).

Dos ensayos proponen el trabajo con las nuevas tecnologías. **Hernández Prado (1997)** y **Ruiz Velasco (1997)**.

Hernández Prado asume el concepto de re-ingeniería (cita en sus fuentes a autores anglosajones a Kleiner, Barnet, Drucker) para explicar el trabajo docente que se posesiona del uso de tecnologías de la información. La re-ingeniería afecta “las prácticas de trabajo mediante el uso de medios y equipos modernos de la tecnología de la información y de las comunicaciones” (1997:266). Asume el lenguaje de las tradiciones administrativas imperantes para caracterizar el trabajo del docente: “el profesor es un proveedor de servicios tangibles a una institución, a alumnos, a consumidores de la ciencia y de las humanidades, a los usuarios de los bienes culturales” (1997:267). Argumenta que la humanidad ha pasado de medios lentos de procesamiento de información al uso de la computadora, que es tanto herramienta de comunicación como instrumento de procesamiento de diversos materiales (datos, imágenes y sonido). Más adelante, propone una clasificación de sistemas informáticos útiles para el docente o el investigador. Pasa a describir la experiencia de una profesora con el uso de las nuevas tecnologías, para concluir que tendría efectos hacia la futura práctica de los docentes, básicamente en la rapidez con la que un profesor estaría al día en su labor.

La realidad virtual entra en la función docente. Así, **Ruiz Velasco (1997)** propone la renovación del trabajo que realiza el profesor, dada la difusión de medios y producción de softwares, por medio de la realidad virtual. “La *realidad virtual* ofrece al usuario la posibilidad de entrar como protagonista principal de un mundo tridimensional, colocándose un casco y unos guantes especiales. Con la realidad virtual se realizan simulaciones de situaciones, hechos y fenómenos en distintos medios de una manera *casi real*” (en cursivas en el texto, 1997:93). Por extensión, la realidad virtual podría utilizarse en diversas asignaturas, como la medicina, la química, etc. Como conclusión señala: “necesitamos realizar cambios eficaces en nuestro quehacer docente que nos permitan un buen uso, un uso racional e inteligente de la tecnología con todo lo que ello implica, en un sentido más extenso de las palabras inteligente y racional” (1997:95).

Profesionalización de la docencia

Las argumentaciones sobre el trabajo profesional en la formación de docentes se han dado de manera diferenciada en esta década. Por un lado hay amplias referencias al trabajo profesional del lado de las disciplinas y por otro, los actores han incrementado las referencias sobre la docencia como actividad profesional.

La profesionalización del trabajo docente en el contexto de las políticas actuales de modernización de la economía y por extensión de la modernización del sistema educativo es analizada por **Romo (1998)**. En el contexto de la educación superior, las políticas gubernamentales han querido moldear el sistema escolar bajo los mismos argumentos que en el contexto económico: individualismo, calidad-utilidad y productividad. Romo arguye que “la naturaleza del trabajo universitario escapa a la lógica del mercado, pues exige condiciones cualitativas muy distintas de las que son propias de la empresa privada o del trabajo productivo y profesional” (1998:23). Coloca sus premisas del lado de las voces que reivindican el trabajo académico desligado de los supuestos de la modernización desde el punto de vista económico. En esta serie de ideas la autora fundamenta su propuesta de considerar a la docencia como actividad profesional. Propone una línea a seguir en la formación de los profesionales de la educación: “la formación deberá permitir el diálogo directo entre investigadores y docentes que permita a estos últimos conocer no sólo la diversidad de prácticas, sino habilitarlos en su reflexión y orientarlos al estudio de metodologías de trabajo adecuadas para cada uno de los ambientes en que participan, como manejo de contenidos relevantes en cada situación”(1998:25).

Romo (1998) asume la clasificación de las tendencias de formación de docentes en México elaborada por **Pasillas, Ducoing y Serrano (1999)**. Después de caracterizar la idea de profesionalización sugiere un rasgo de la práctica docente: es una acción heterogénea a pesar de ser realizada por un gremio. Reivindica la comprensión de la práctica en términos de la cotidianidad. “Los maestros se construyen en y a través del trabajo cotidiano: ahí se opera el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el proceso educativo” (1998:27). El punto de vista para el trabajo de intervención de los pedagogos se daría en la conjunción entre lo cotidiano y el saber científico-técnico. Asimismo, las relaciones sociales en la escuela con los diversos actores crean espacios de significación que requieren ser evaluados por los profesionales de la educación, con el fin de hacer más reflexiva su actuación en la institución escolar.

La profesionalización de los docentes desde la idea de profesionalidad (como una extensión de la visión hermenéutica) la propone Acosta. Su trabajo “es un avance en el estudio de la profesionalización de la docencia de nivel medio superior en nuestro medio, y representa el resultado y análisis de una intensa búsqueda bibliográfica” (1996:85).

Imaz (1992) debate la noción de profesionalismo en el caso de los docentes de primaria. En las primeras líneas de su artículo advierte:

En este breve ensayo pretendemos mostrar que los maestros de primaria en México no son profesionales y que el profesionalismo magisterial es, en el caso mexicano, una ideología utilizada tanto por el Estado para el control y despolitización de los maestros, como por los maestros contra la burocratización, la proletarización y el corporativismo (1992:99).

La reyerta sobre el tema inicia con las siguientes afirmaciones: la enseñanza es un monopolio público que atiende a clientes cautivos; la enseñanza es una ocupación masificada; la enseñanza es una actividad fuertemente sindicalizada; la enseñanza es un trabajo asalariado y burocratizado; la enseñanza es una actividad aislada; la enseñanza es una actividad con cuotas de producción; la enseñanza es una carrera plana y mal pagada; la enseñanza es una ocupación de “mujeres” (Imaz, 1992:101-102). Sella su ensayo con la siguiente exhortación:

La profesionalización magisterial tendrá que ser parte de una perspectiva que promueva, entre otras cosas, el cultivo de la visión, las estrategias y las motivaciones para el involucramiento de los maestros en una reforma edu-

cativa sustancial, en lo organizativo y en lo conceptual, donde el ser maestro pueda significar, sin tener que entrar necesariamente en conflicto con las instituciones existentes, un constante esfuerzo intelectual, único en diagnosticar, estructurar y reflexionar estrategias y dilemas éticos (Imaz, 1992:99).

En lo que respecta a los profesores de educación básica, Perales (s/f) presenta avances de investigación sobre los sentidos que tienen para los docentes y las estrategias que desarrollan para formarse y concebir su labor en términos de actuación profesional. Muestra el conjunto de significaciones que los docentes elaboran para calificar su trabajo de profesional.

El modelo de docencia

Como eco de la década pasada en materia de formación de docentes a nivel universitario sustentado en los principios del modelo de docencia **Morán (1999)** argumenta su propuesta de formación de docentes. Para él, el docente universitario innovador tendría que ser formado tanto en una perspectiva didáctico-pedagógica como en la disciplinaria. En sus palabras, “La profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa [...]” (1999:13). Para Morán la profesionalización está en la base del vínculo de la investigación con la docencia: en ello radicaría su valor formativo. Las consecuencias del proceso formativo serían: la creatividad, una visión renovada del actuar en el aula, una visión crítica del proceso y el encuadre institucional de la actividad curricular. De igual modo la ganancia de este proceso sería convertir al docente en intelectual “capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que les ofrece su práctica cotidiana” (1999:10). Hermanado con estos supuestos está el trabajo de Eusse (1994), quien inicia con la noción de profesionalización como aspecto clave para definir a la formación docente: “Hablar de formación docente significa considerar el proceso de profesionalización que está implícito y que se proyecta en la práctica educativa” (1994:34). Liga la idea de profesionalización al proceso de construcción del conocimiento como lo hace Fortoul (2000).

En el contexto de la educación superior, **Rabell (1997)** da cuenta de un programa (diplomado) de formación de docentes que considera a la docencia en su totalidad en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán,

dependencia de la UNAM. La referencia que coloca y las ideas que despliega en su ensayo, tipo informe, colocan esta experiencia directamente bajo los supuestos del modelo de docencia que fue impulsado en el CISE en la década pasada. La propuesta inicia en 1990 y ha tenido impacto en El Salvador con la creación de una maestría en Formación docente. Los supuestos con los que estructuran la experiencia formativa son: la vinculación de las funciones universitarias y del conocimiento con situaciones prácticas, la relación escuela sociedad, la consideración de la docencia como actividad interdisciplinaria. La organización modular del diplomado permite una forma de didáctica que se sustenta en los principios del aprendizaje grupal. Con arreglo a esta perspectiva la autora asienta: “Como eje central metodológico de este proceso se desarrolla la didáctica de aprendizaje grupal, buscando la democratización del acto educativo, el conocimiento científico, la participación responsable y comprometida en un proceso dinámico, a través de la reflexión y la crítica, encaminado todo esto a una docencia liberadora y transformadora” (1997:368).

Añade a las ideas rectoras indicadas en el texto que el objeto de transformación del diplomado es:

[...] la investigación en la docencia, espacio de indagación epistemológica del quehacer cotidiano [...] el propósito final es que los profesores participantes adopten una forma de indagación instrospectiva a través de la acción colectiva, examinadas críticamente con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas y la comprensión de las mismas y de las situaciones en que se llevan a cabo; poner en práctica las ideas de investigación acción, como medio de mejorar y de lograr la construcción de aprendizajes significativos y un aumento del conocimiento al vincular la teoría con la práctica, de esta manera mejorar la calidad académica (1997:371).

Serrano (1997) presenta un análisis del modelo de docencia. Inicia con la aseveración de que la formación de docentes es una práctica social que tiende a generar identidades en los sujetos que participan en ella. Recurre a la noción de praxis y retoma los planteamientos de Arendt al respecto: la práctica social desde la perspectiva de la fabricación y la praxis social como acción. La primera, considerada del lado de la *poiesis*, tiende a la reificación, a la eficacia social, a la eficiencia: predice el fin al que se quiere llegar y con ello garantizar el control del proceso.

Por otro lado, en contra de aquella visión, Arendt asevera que la praxis en tanto acción social, tiene en cuenta: la pluralidad humana, la relación

simbólica y la condición de libertad del actor. Desde esta tradición Serrano (1997) elabora cinco categorías para analizar el modelo de docencia: medios, fines, saber, sujeto, tradición y escolarización. En la primera, afirma que los hombres no pueden ser vistos como objetos pues los sujetos tienen en su mira la autonomía. Por otro lado, sostiene que “el saber tiene diversos modos de ser como error, creencia, opinión, certeza, verdad así como general y particular [...] Afecta a diversos sectores del yo [...] No se agota en razones” (1997:426). En tercer lugar, advierte que el sujeto está sometido a las normas pero también a reinventarlas, por lo que la *phrónesis* (saber decidir, saber actuar, saber moral) es la condición del sujeto en tanto ser social que actúa de acuerdo a su voluntad. Para el sujeto, añade, “no existe un camino predeterminado, sino camino por-venir” (1997:427). Más adelante, recurre a la noción de tradición para afirmar que las prácticas sociales se hincan en otras; en especial, los actos educativos no surgen de manera espontánea. “Las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan a un hacer específico, las finalidades hacia dónde dirigir la acción; las formas concretas de cómo hacerlo, tecnologías, métodos” (1997:428). Por último, la noción de escolarización la utiliza para pintar el panorama de la formación de docentes: una red de institucionalización de acciones. “La relación con la institución crea significados para los actores sociales, quienes participan en su creación al tiempo que son afectados intersubjetivamente por las significaciones generadas” (1997:429).

Con arreglo a este punto de vista, Serrano (1997) analiza los supuestos en los que se sustentó el modelo de docencia del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Primero, la noción de la institución escolar como espacio de influencia y la propuesta del modelo de docencia de ser analizado desde el ángulo de las ciencias de la educación. Segundo, la noción de aprendizaje y la armonización de los ideales de la UNESCO, baluartes del modelo de docencia. Tercero, la herencia de la tecnología educativa en los modos de racionalizar, para el modelo de docencia, lo educativo. Cuarto, la consideración de autonomía en el modelo de docencia ligado a los cánones de establecimiento de fines únicos, es decir, del lado de la *poiësis*. Quinto, el planteamiento de que la interacción en el aula estaría ligada a la ruptura de estereotipos. Concluye al afirmar que “La pedagogía, como parte de los campos disciplinarios que tiene al otro en la mira, tendría que reflexionar de una manera más profunda sobre la estructura de la acción humana, y en especial de la acción que se supone crea efectos de formación en la organización escolar” (1997:432).

Didáctica crítica

En el espacio de la educación superior, **Kepowics, Sandoval y Romero (1994)**, sintetizan la experiencia de investigación que llevaron a cabo con docentes de la Universidad de Guanajuato. La intervención se interesó en estructurar proyectos innovadores en la enseñanza, tendientes a lograr un mejor aprovechamiento del alumno y en la búsqueda de la calidad de la enseñanza en la universidad. Utilizaron las ideas de Zemelman para caracterizar la noción de aprovechamiento: “la transformación de la experiencia del conocimiento en conciencia, es un acto de razonamiento y no de memoria” (Zemelman, 1987, en Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:30). Conjetura que ligan con las orientaciones de la didáctica crítica. Para las autoras:

[...] las propuestas [que los docentes generaron en la intervención] pueden encontrarse en las aportaciones de la didáctica crítica, como una alternativa que no pretende sustituir unas recetas por otras, sino busca someter a la revisión y replanteamiento constante tanto el conocimiento sobre la enseñanza como aquel que funge contenido de ella (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:32).

En el ámbito psicológico, la experiencia asentó sus raíces en las propuestas de la enseñanza por problemas avalada por Jerome Bruner. Las autoras son concientes de que los estudiantes a nivel superior no tenían como tradición el enfrentar su formación desde la perspectiva problematizadora; de ahí la dificultad central a la que se enfrentó la innovación. No obstante, lograron que de manera gradual la resolución de problemas penetrara en las acciones formativas de los estudiantes, con el apoyo de las acciones de tutoría de los expertos en cada campo de conocimiento. Crearon un dispositivo de ayuda que incluía diversas estrategias que estimularon la creatividad de los docentes involucrados en la experiencia; las propuestas de innovación, así mismo, oscilaron entre mejoramiento del ámbito del aula, hasta en asuntos curriculares.

En la parte dedicada al recuento de la experiencia, las autoras indican que:

[...] no todas las innovaciones pudieron llevarse a la práctica; de las 22 propuestas iniciales elaboradas de manera individual o por equipos, con la participación de 35 docentes en total, sólo 12 lograron ser implementadas realmente. A propósito de esto, se reconoce de antemano que en toda propuesta de investigación de tipo participativo, es natural cierto grado de “mortalidad” entre sus integrantes, situación que no es ajena al proceso aquí

experimentado [...] Cabe señalar que, el período en el cual se inició dicho proyecto, corresponde a los cambios en las políticas institucionales en las universidades, relacionadas a la formación de los académicos [...] Mediante las 12 propuestas implementadas, pueden apreciarse los cambios tanto en las escuelas preparatorias, como en algunas licenciaturas de la Universidad (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:32).

Al realizar un recuento de la experiencia, las autoras testifican que “a pesar de lo postulado por la teoría pedagógica alternativa, no se logró impactar en la práctica educativa de las escuelas de interés” (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:34). Por otro lado, declaran que la experiencia tuvo virtudes:

Así, entre los diferentes logros de la investigación, cabe mencionar como productos importantes el diseño y elaboración de una gama de material de apoyo didáctico ad hoc, apropiado para cada grupo y estilo personal del maestro en forma de apuntes, videos, acetatos, láminas y modelos [...] Obviamente los logros más importantes se refieren a los cambios en el aprovechamiento de los estudiantes y también en las actitudes de los maestros participantes (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:37).

Además, describen lo que percibieron como cambios en las actitudes de los alumnos que estuvieron involucrados en la experiencia de innovación:

[a)] Toma de conciencia sobre los problemas sociales del entorno, traducida en el aumento de las preguntas durante las clases de las distintas materias, no sólo en la que se estaban introduciendo las innovaciones; [b)] Mayor respeto y reconocimiento de los compañeros del grupo y del maestro; [c)] Cuestionamiento hacia su propia realidad educativa; [d)] Aumento de la seguridad en sí mismo y de la originalidad de las aportaciones ante el grupo (Kepowics, Sandoval y Romero, 1994:38).

Morán (1994) esboza algunas ideas de la didáctica crítica como base para las actividades de formación de docentes, al respecto dice:

Apoyados en la Didáctica Crítica, tenemos que romper con ese cerco del aula y aproximarnos a la realidad para obtener de ella una lectura más verdadera, entiendo al aprendizaje como un proceso en espiral, en el que se aprende por y con los otros, estamos hablando entonces del aprendizaje grupal, que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones

que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos; así como sus fuentes, que se presentan como la parte dinámica de los procesos mismos de aprender (1994:132).

Ampliación en la formación disciplinaria

La idea de que la profesionalización de la actividad docente puede llegar a recurrir a diversas perspectivas teóricas y metodológicas (alejadas de la pedagogía) ha preocupado a diversos actores. Desde una orientación general, sin ubicar el contexto ni la dirección de sus propuestas encontramos a **González M. (1997)**. Detallan experiencias en el nivel superior **Argüelles y Calderón (1997)**. Del lado del campo psicológico están las reflexiones de **Martínez y Rodríguez (1997)**, desde el psicoanálisis para profesores de educación superior; y de **Nájera (1998)**, desde la creatividad, experiencia dirigida a docentes de tradición normalista. Más adelante, **Block, Dávila y Martínez (1995)** publican un relato sobre la formación y actualización de docentes que utiliza la estrategia de resolver problemas en el campo de la enseñanza de la matemática en educación básica.

González M. (1997) propone una serie de planteamientos que, desde su punto de vista, conduce a la profesionalización del quehacer docente. Sintetiza sus ideas en la siguiente afirmación “La postmodernidad, el debate de paradigmas y las nuevas tendencias curriculares son tres variables a considerar en la reflexión de nuestro quehacer educativo. Sólo definiendo explícitamente nuestra intencionalidad educativa podemos hablar de formación” (1997:40). Propone ir más allá de los supuestos generales de la formación docente: del proceso de enseñanza-aprendizaje a una totalidad más estructural; de una visión estable en los paradigmas a un diálogo con “cuatro paradigmas alternativos: postpositivismo, teoría crítica, reconstruccionismo y cualitativo” (1997:41); de la transmisión de conocimientos a la organización del trabajo del aula “desde una *‘lógica metodológica’*” (cursivas en el original, 1997:41).

Propone que la formación de docentes en el siglo XXI tome en cuenta cuatro aspectos. El primero, la formación de docentes en un contexto de relativismo y subjetividad, dado que las verdades no existen, el docente tendría que orientar sus actuaciones bajo el supuesto que denomina “la objetividad de lo relativo y lo subjetivo” (entre comillas en el original, 1997:40). Consiste en explicar los marcos y fuentes que moldean el pensamiento del profesor, además, los docentes deben aportar evidencias en sus argumentaciones. Segundo, formación para centrarse en los procesos, que

llevaría a los profesores a la consideración de que existen diversas metodologías y no “la metodología”. El tercero, la formación del docente como investigador, previene de los intentos de formar en investigación desde una perspectiva centrada en la epistemología; afirma que la investigación se enseña investigando. Cuarto, la recuperación de la práctica como crítica al enfoque técnico en educación. González M. (1997) orienta a los lectores sobre las fuentes que tendrían que tomar al considerar otro tipo de propuesta de formación de profesores; Basil Bernstein, Gadamer, Habermas, Stenhouse, Kemmis, Groundy, Carr.

Argüelles y Calderón (1997) relatan los productos obtenidos en un seminario de formación de docentes dirigido a profesores de nivel medio superior, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM). Al inicio del artículo, valoran de integral su propuesta: “programa integral de formación de profesores que permitiera tanto el desarrollo procesual consciente de su crecimiento como docente” (1997:149). Definen a la formación docente como “la capacidad de mejorar, potenciar y direccionar su práctica y calidad docente cotidiana, incidente en cualquier proceso o modelo educativo, a partir de un manejo condensatorio de la reflexión y la práctica, en función de sus métodos, lenguaje, técnicas, actitudes, intereses y estrategias” (1997:150). Más adelante, sintetizan los productos de cada uno de los seminarios que forman parte de la propuesta: filosofía de la educación, psicología de la educación y sociología de la educación.

La metodología que utilizaron incluyó fases de “descripción, explicación y modificación del comportamiento” (1997:152). Incorporaron las categorías de motivación, interés y práctica docente como componentes sustantivos para valorar los efectos de los seminarios. Realizaron la evaluación de las consecuencias de los seminarios en tres planos: incremento del saber, los efectos individuales y las derivaciones en la relación maestro-alumno. La recolección de datos partió de la noción de comportamiento, en sus palabras “se definió el comportamiento como la expresión de motivaciones, intereses y necesidades que permiten corroborar, en hechos concretos, la existencia de las mismas, mediante las relaciones sociales que se van generando, fortaleciendo, debilitando o desapareciendo en los procesos educativos” (1997:152). Lo anterior tiene como trasfondo “ciertos aspectos de una epistemología dialéctico/crítica” (1997:153). La investigación del comportamiento para los participantes de la experiencia fue la encuesta. Las conclusiones de la experiencia son positivas, las autoras observaron cambios en los docentes al concluir los tres módulos: en las relaciones maestro-alumno, en la elaboración de materiales, en el interés de los docentes por actualizarse.

Una segunda experiencia de formación de docentes desde campos disciplinarios alejados de la pedagogía, pero desde las ciencias humanas, la narran **Martínez y Rodríguez (1997)**. La fuente teórica con la que fundamentan el proceso relatado está asentada en los principios teóricos de la vertiente psicoanalítica de Didier Anzieu quien propone funciones de su concepto yo-piel que las autoras derivan a los procesos formativos de docentes. El trabajo formativo ha tenido como referentes institucionales el diplomado en Educación superior (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco) y el Programa de Formación de Profesores (Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM).

Las autoras aseguran que los programas de formación de docentes se erigen sobre “una posición vertical y autoritaria, en donde el docente requiere ser completado; es como si existieran las verdades absolutas y acabadas” Martínez y Rodríguez (1997:310), centrados sustantivamente en lo cognitivo. Pero, según sus afirmaciones, los programas de formación de docentes poco toman en cuenta los aspectos afectivos y menos aún la vinculación de lo afectivo con el pensamiento.

La posición teórica que manejan la extraen del psicoanálisis y de algunos aspectos teóricos de los grupos operativos. Con ello, llevan al docente a encontrarse consigo mismo, a establecer congruencia entre el hacer y el pensar, además de que “el docente se percate de sus obstáculos personales en el proceso de enseñanza y el aprendizaje, impedimentos del orden afectivo e intelectual, para que en una búsqueda permanente del sí mismo los supere” (Martínez y Rodríguez, 1997:311).

Más adelante, describen las funciones sustantivas del concepto de yo-piel desde la posición de Anzieu: “la de barrera protectora del psiquismo, función de filtro de los intercambios de inscripción de los primeros rasgos, la que hace posible la representación y la de espejo de la realidad” (1997:311). Concluyen que su experiencia ha sido exitosa en la medida en que enfrentan a los docentes a lo inconsciente y a reflexionar sobre lo grupal. “El manejo de esta dimensión de grupo es un reto para las instituciones, los maestros, los grupos y el docente” (Martínez y Rodríguez, 1997:311).

Desde la creatividad como eje en los programas de formación de docentes, **Nájera (1998)** expone los fundamentos de su propuesta formativa para los profesores de educación básica. El pilar de sus afirmaciones es el desarrollo de la creatividad: “repercute en la posibilidad real de formar futuros docentes críticos y creativos” (1988:30). La táctica de trabajo consistió en aplicar estrategias cognitivas que propician el desarrollo de la creatividad en los docentes. Argumenta que se afilió a los supuestos de Piaget, Vygotski, Ausubel y el humanismo de Carl Rogers.

El ámbito de aplicación fue la Escuela Normal de los Reyes, La Paz, Estado de México, en un tiempo de diez meses y con observaciones sucesivas a un grupo de control y a otro experimental. En cuanto a los resultados, asienta que el grupo experimental logró mejores resultados que el grupo de control, en lo que se refiere a los aspectos cuantitativos. De los cualitativos el autor expone, entre otros lo siguiente: “se fomentó la capacidad de encontrar una multiplicidad de soluciones frente a un problema, una situación o una tarea. Aumentó su fluidez verbal al nombrar nuevas combinaciones de formas, sonidos, etc. La capacidad de síntesis es uno de los procesos mentales superiores y se desarrolló de manera gradual” (Nájera, 1998:31).

Block, Dávila y Martínez (1995) describen una experiencia de formación, que coloca como actores a docentes de educación básica. Parten del hecho de que la investigación didáctica admite “el desarrollo de proyectos experimentales en el campo de la formación o de la actualización de docentes” (1995:6). La investigación la realizan en dos escuelas primarias; una depende de un sindicato y tiene orientación hacia la educación progresista, la otra, una escuela pública en donde el entusiasmo del director resultó ser decisivo para el desarrollo de la propuesta.

Los autores diseñaron un curso taller, en donde los profesores de educación básica realizaron tareas que conducen a la práctica con los alumnos en sus respectivos salones. La orientación etnográfica asumida les llevó a trabajar con tres tipos de observaciones: “observación por los investigadores de una clase mensual a 24 de los maestros que participaron [...] interobservación mensual entre los maestros participantes [...] una autoobservación mensual” (Block, Dávila y Martínez, 1995:7). Los integrantes de la experiencia contaron con asesoría de los investigadores sobre los temas que se trataron en el taller de manera periódica. Los contenidos del taller, si bien es cierto que tienen la misma problemática general, adquieren adecuaciones concretas en cada uno de los contextos escolares. En especial, en la escuela primaria pública los investigadores concentran sus esfuerzos en tres ejes: procedimientos para la resolución de problemas, recursos para apoyar a los alumnos en la resolución de problemas y características de los problemas.

En relación con las estrategias de actualización que los investigadores ponen en marcha, comentan lo siguiente: el carácter de la participación, que al ser voluntaria favorece el compromiso de los docentes; el tema, la resolución de problemas es, en efecto, pertinente para involucrar a los docentes de todos los grados en la primaria; la resolución de problemas por los maestros, que les permite a los participantes percatarse de los procesos

involucrados en la resolución de problemas; las actividades entre talleres, que favorece testar y poner a prueba lo que era producto de las sesiones del taller; observaciones e interobservaciones, es este aspecto, los investigadores afirman que desde el inicio las observaciones pueden ser asumidas como supervisión de la práctica, por lo tanto, recomiendan que no sean una exigencia al inicio de las experiencias; por último, las asesorías individuales, “puede constituir una manera de enriquecer y ampliar la formación docente” (Block, Dávila y Martínez, 1995:25). En especial, comentan que el dar respuesta sobre aspectos puntuales planteados por los participantes, no obstante, se vuelve un obstáculo cuando las recomendaciones son amplias y relativamente alejadas de la acción concreta de los docentes. “Aunque dicha función, en principio, es teóricamente correcta, no responde a las expectativas de los maestros, lo cual lleva a una disminución de las consultas” (Block, Dávila y Martínez, 1995:25).

A manera de conclusión, los investigadores asientan que los docentes se movilizaron hacia el cuestionamiento de las acciones realizadas por los alumnos, principalmente detectaron que los participantes valoraban más las búsquedas que el logro de certezas en los estudiantes.

No obstante, la principal característica, en el corto plazo, de los resultados en la práctica dentro del salón de clases, fue la heterogeneidad [...] Quizá lo más interesante de esta experiencia haya sido el poner de manifiesto la tensión y las dificultades a las que se enfrentan los maestros cuando intentan abrir un espacio mayor a la expresión de los alumnos (Block, Dávila y Martínez, 1995:25).

Finalizan su exposición, con la siguiente afirmación: “la forma como cada maestro incorpora en su práctica innovaciones didácticas, depende en gran medida de su experiencia profesional y de su trayectoria personal” (Block, Dávila y Martínez, 1995:26).

Análisis de la práctica docente

Existen escritos relativos al campo de la formación de docentes que han centrado su propuesta de intervención, ensayo e investigación con base en el supuesto de reflexión, recuperación, análisis de la práctica docente. Este subcampo ha sido configurado en su mayoría por textos elaborados por maestros, investigadores y ensayistas ligados a la educación normal.

Como pedagogía emergente encontramos los planteamientos de **Primero (2002)** que propone una pedagogía centrada en lo cotidiano. “La

propuesta de la pedagogía de lo cotidiano supone la conformación de un espacio de trabajo educativo afiliado a una práctica orientada científicamente, y se aleja de cualquier impulso a-racional, siempre habremos de referir a las certezas científicas, la idea expuesta de creencia” (Primero, 2002:8), texto en donde se exponen principios genéricos sobre la formación humana.

Dada la gran producción sobre el tema, dividiré la exposición en varios apartados: *a)* vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica, el otro; *b)* el docente, vía de la reflexión; *c)* la observación como eje de reflexión de las prácticas; *d)* la investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica; y *e)* análisis-reflexión desde el saber de la comunidad.

a) Vincular a formadores y maestros en el análisis de la práctica, el otro

El análisis de la práctica docente con la vinculación entre formadores y profesores es planteado por **González M. (1993)**, **Tlaseca (1995)**, **Trujillo (1995)** y **González G. (1993)**.

Como una alternativa al modelo técnico en educación **González M. (1993)** expresa que la noción de recuperación de la práctica educativa, iniciada en la nueva sociología de la educación, lleva al docente a ser un sujeto participativo en relación con su experiencia. Asegura que la tradición cualitativa no está exenta de la noción de objetividad, es por ello que el autor está en desacuerdo con utilizar la autoboservación como estrategia sustantiva para recuperar la práctica docente: la observación de sí mismo, “no presenta la evidencia de que lo recabado haya sido afectado por la subjetividad propia, de modo tal que al final del proceso de recuperación de mi práctica no pueda con certeza afirmar si lo recuperado fue mi práctica real o ideal” (González M., 1993:26).

Con la idea de lograr un procedimiento más objetivo que apele a la experiencia docente, el autor asienta que “para recuperar la práctica real se requiere un observador externo imparcial que sistematice los datos con objetividad con el fin de disminuir al mínimo la posible subjetividad en la que se puede caer en este tipo de estudios” (González M., 1993:26). Plantea algunas sugerencias para recuperar la práctica docente: “Observación directa de prácticas de docentes en el aula”, es la observación realizada por un agente externo al observado. “Utilización de cuestionarios abiertos, aplicados a maestros, sobre asuntos relacionados con su práctica”, como una manera en que los docentes signifiquen la práctica realizada, el paso posterior sería la categorización de la información. “Procesos para que los maestros analicen aspectos de su práctica con la ayuda de un facilitador”,

se trata de que un facilitador permita la reflexión grupal sobre la experiencia de docentes, con base en la realización de un taller. Por último, “Discusión con grupo de maestros sobre problemas de la práctica docente para analizar formas alternativas de invención”, requiere de un coordinador que señale procesos que demanda la búsqueda de alternativas, la propuesta de trabajo es, igualmente, grupal.

Además de indicar las modalidades arriba mencionadas, también sugiere tres elementos (que se encuentran relacionados) para facilitar el rescate de la práctica docente: el discurso, las relaciones, la acción:

Estos tres elementos claves, interactúan entre sí de ordinario en forma congruente, de modo tal que el análisis de ellos, recuperados por medio de registros de lo que dice el maestro en el aula o lo que expresa en forma escrita, al igual que el registro de observaciones de como organiza el maestro sus relaciones con los estudiantes en una situación educativa dada en el salón de clases nos permite dilucidar los supuestos que determinan la acción docente, es decir, su práctica concreta (González M., 1993:27).

Concluye su ensayo al señalar las virtudes que tiene la recuperación de la práctica docente, como: alternativa de investigación; estrategia que permite al docente involucrarse en aspectos curriculares; posibilidad de organización colegiada de docentes; compromiso individual y grupal ante la experiencia; esquema que a lo largo del tiempo complejizará el fenómeno estudiado.

Tlaseca (1995) expone una experiencia de análisis de la práctica docente que vincula a formadores y docentes. Parte de la afirmación de que el profesor, en los últimos tiempos, vive un extrañamiento en relación con su identidad profesional en conjunto: saberes y práctica. Afirma que han sido diversas las circunstancias que han llevado a que el maestro haya perdido el carácter intelectual que antaño tenía la profesión docente. Uno de los espacios sociales que ha participado en “el progresivo extrañamiento con sus saberes” (Tlaseca, 1995:185) es el ligado a la formación de profesores. Los espacios institucionales vinculados a las acciones de formación han llevado, por diversas circunstancias, a negar al docente

[...] las acciones del maestro continúan siendo explicadas por sujetos y saberes ajenos al proceso de su producción, y estos saberes, generalmente erigidos en **teorías** de la práctica, continúan abonando el extrañamiento del maestro con su experiencia, profundizan el abismo para comprender las relaciones entre teoría y práctica y teorías docentes y con los procesos de

constitución de la identidad profesional magisterial (Tlaseca, 1995:186, *negritas en el original*).

Para rebasar el extrañamiento que existe en el gremio magisterial, propone que los docentes vinculados con los formadores reconstruyan la experiencia docente. Los formadores permiten que los profesores se reconozcan en su hacer, lo que lleva a resignificar su práctica y su acontecer profesional. El proceso de reconstrucción personal “es un proceso formativo y de investigación que historiza y reconoce la unidad de la acción y el saber del maestro e implica elaborar la propuesta pedagógica, que asume y busca realizar cada maestro día con día” (Tlaseca, 1995:185). La elaboración de la propuesta pedagógica, según la visión de la autora, permite que el sujeto singular se descubra en sus inclinaciones éticas y pedagógicas, motor de su actuación. Bajo esta perspectiva:

El maestro es reconocido [...] como un sujeto protagónico en la constitución del ser profesional, es decir en su proceso de formación docente pero, además, emerge en los hechos cómo teórico de su acción, quien realiza la unidad de la práctica y la teoría en su acción profesional, replanteándose la relación de conocimiento del maestro con el conocimiento (Tlaseca, 1995:189).

La superación del proceso de extrañamiento que viven los docentes se logra a través del vínculo directo con los formadores, al decir de la autora: “Durante el proceso los maestros y formadores deben emerger como personas y profesionales con identidades propias, la experiencia del conocimiento del maestro y del formador tiene que ser algo específico” (Tlaseca, 1995:191). Propone cuatro rasgos para la reconstrucción de la experiencia docente: en primer lugar, la reconstrucción de la actividad cotidiana, donde el maestro elabora los datos de su acción y permite niveles diversos de reconocimiento. El segundo, el descubrimiento de contradicciones “entre prácticas y prácticas, ideas y prácticas e ideas e ideas” (Tlaseca, 1995:193); proceso que conduce al docente a tomar posiciones y movilizar sus creencias y actuaciones la cotidianidad de su labor profesional. El tercero, comprensión del conflicto; es la fase en donde la propuesta pedagógica lleva al docente a “modificar un estado de cosas que se valora como insatisfactorio” (Tlaseca, 1995:194); se logra un enfoque comprensivo del conflicto y está en condiciones de elaborar propuestas. Es el momento en que el profesor incorpora principios de actuación para fundamentar la transformación de su actuación. El cuarto, superación del conflicto, “las elecciones se caracterizan por las relaciones que guardan con la práctica, es decir, expre-

san saberes probados y disprobados ante nuevas aspiraciones” (Tlaseca, 1995:195). Algunas de las afirmaciones, la autora las sustenta en Gadamer, desde esta fuente pretende superar la tendencia técnica que propone el control técnico de la práctica docente.

Mientras que Tlaseca formula el vínculo entre formador y profesor, Trujillo expone una experiencia cuya población son los docentes-asesores; los formadores de los profesores.

Trujillo (1995) presenta un relato sustentado en un “proyecto investigativo-operativo ‘Capacitación de Docentes-Asesores para Educación Básica’” (1995:353) que tiene como población a los docentes asesores. El proyecto se opone a tendencias de formación que se han caracterizado por ser: breves, sin continuidad; con homogeneidad de los contenidos y sin atender las necesidades concretas de los docentes; planificados sin tomar en cuenta los estados anímicos de los docentes; programas que han sido credencialistas. Para ir más allá de estas directrices, la autora propone “partir del protagonismo y potencial de los sujetos en la construcción de la realidad, que implica reconocer la historicidad de las prácticas, que nos lleva a una noción de temporalidad que recupere el futuro y ubique nuestra circunstancia presente como un momento de los proyectos de corto y largo alcance que logremos imaginar” (Trujillo, 1995:356). Más adelante, adiciona que el proceso de reflexión es profesionalizante cuya base es la autoconstrucción profesional que “rescate al sujeto de la inercia de la realidad, que no evada ni tema a la sensación de incompletud en un tiempo acelerado, sino que sea utilizado como recurso para reconocernos como un proceso que reclama armonía con los otros” (1995:356).

Las fases de la reflexión, según Trujillo, son dos: por un lado el diagnóstico que provee a los formadores de espacios de autorreflexión de prácticas, actitudes y proyectos; de ello sigue la fase de actitud propositiva, que enfatiza “aspiraciones, anhelos y deseos del sujeto ante el descubrimiento de una realidad, que lo mueva hacia la transformación personal y colectiva” (1995:357). El conjunto de la experiencia se logró en diez reuniones de trabajo que permitió, con base en reuniones grupales y acciones individuales conformar el diplomado de actualización constituido en tres fases. En la primera, se apoyaron en asesores externos para alimentar el proyecto. En la segunda, se construyeron propuestas (proyectos) que atendieron, en las fechas oficiales, a las necesidades de actualización de algunas zonas escolares cercanas a la sede UPN-Mexicali.

Trujillo valora positivamente el proceso ya que: los asesores se movieron en un espacio que ellos mismos fundaron; los sujetos se implicaron consigo mismos; se tendieron puentes para atender las demandas del siste-

ma; se reconoce el incipiente apoyo que tiene la investigación y la dificultad de elaborar, por ello, alternativas en la práctica docente; se reconoce la poca articulación entre los diversos niveles de la educación básica. Concluye el relato al afirmar que están concientes de los problemas por enfrentar al ofrecer una perspectiva de actualización alejada de la tendencia dominante que él describió como alejadas de la experiencia concreta de los docentes.

Investigaciones que han tomado como objeto de conocimiento lo que sucede en la práctica docente y sus efectos formativos, en el subcampo de la educación normal, las relata Epifanio Espinosa en este mismo estado de conocimiento. Para el caso ver el apartado relativo a “Formación y ejercicio profesional”, donde analiza los límites y alcances de la formación centrada en la reflexión, cavilación, introspección, deliberación de la práctica docente [en especial confrontar los resultados de **Tlaseca (1995)**, **Espinosa T. (1998)** y **Jordá (1999 y 2001)**]. En este apartado, cabe apuntar que **Hernández P. (1999)**, llega a conclusiones semejantes a las planteadas por **Espinosa (1998)**, a pesar de que utiliza instrumentos (cuestionario y guía de observación) que no están ligados a la tradición cualitativa en la que se fincan los programas de formación docente que estudia y que, afirma, están ubicados en la tradición del reconstruccionismo social. En las conclusiones rubrica:

[...] la mejoría profesional que han logrado las acciones de profesionalización de la docencia que desarrolla la UPN a través de la disposición y buena voluntad de los asesores académicos de la UPN y de los profesores de educación básica en servicio que de ahí han egresado, no alcanza para transformar el ámbito de la realidad educativa mexicana al que institucionalmente se abocan, constituyendo tan sólo un paliativo ante este grave problema educacional y formativo que vive nuestro país (Hernández P., 1999).

Al igual que Tlaseca, **González G. (1994)** sostiene que hay atavismo respecto a que el docente se forme en la práctica y sea capaz de investigar. De acuerdo siempre con la autora, otro prejuicio refiere al bajo nivel intelectual y cultural del profesor, así como a la dicotomía entre teoría y práctica. Ante este panorama, arguye que las acciones que realiza la Universidad Pedagógica Nacional permite al docente “la problematización de su realidad en su práctica docente, a la cual proponga soluciones teórico-metodológicas adecuada tanto en su fundamentación teórica como en su operatividad” (González G., 1994:54). La posibilidad del docente de reflexionar sobre la práctica cotidiana es uno de los papeles centrales de los

formadores. “El maestro puede así formular problemas sobre la práctica a partir de preguntas que surgen de la reflexión; lo cual propicia el asesor no sólo dando asesoría teórica, sino también libertad, apoyo y confianza” (González G., 1994:55). Procesos de este tipo llevan a que el gremio magisterial esté en condiciones de superar “la creencia atávica de que el maestro es incapaz de formarse a través de la práctica y de hacer investigación sobre ella” (González G., 1994:56).

b) El docente, vía de la reflexión

Los autores incluidos en este subnivel argumentan que la deliberación sobre la práctica docente es loable en el ámbito escolar y tiene efectos formativos, pero no incluyen en sus cavilaciones la idea de que el proceso involucre, necesariamente, a los formadores. Están incluidos aquí los trabajos de **Gómez G. (1998)**, **Fernández R. (1997)**, **García Lara (1995)**, **Díaz Reyez (1992)**, **Pasillas (1997)**, **Serrano (1998)**, **Reynaga y Duque (1994)** y en modo aproximado (**Kepewics, Romero, Sandoval, 1993**). Para el caso de educación superior, ver las relatadas por **Rivera, Rodríguez y Valdez (1997)**; y en el uso de laboratorio de docencia, **Miguel, Mota y Castillo (1992)**.

Gómez G. (1998) divide su ensayo en tres apartados para establecer la relación entre recuperación de la práctica educativa y la profesionalización del docente. Al inicio sostiene que el rol del profesor ha aumentado, pero a nivel social se ha desconocido “muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia práctica” (1998:29). El profesor, prosigue, es un ser que en su labor se involucran tanto las dimensiones afectivas como las sociales y cognitivas; es un trabajador que moviliza estrategias y recursos para resolver los problemas que se le presentan en el salón de clases. Después, cavila sobre la noción de práctica docente

[...] es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas, etcétera (Gómez G., 1998:30).

Finaliza el ensayo con argumentaciones a favor de la profesionalización, indica que “el maestro es un constructor perseverante de una práctica que pretende ser diferente y eficiente, es un arquitecto del salón de clases, es un catalizador de los procesos del aula” (1998:31). Al final del artículo testifica:

[...] en lo referente a la recuperación de la práctica docente y de lo educativo como tal, no existen verdades absolutas. Las propuestas deben de construirse y resignificarse desde las particularidades, desde la realidad concreta de la institución y desde sus actores; es decir, colocadas en el tiempo y en el espacio, donde el fenómeno educativo toma modalidades específicas (Gómez G., 1998:33).

Fernández R. (1997) propone algunas líneas para situar la tradición de reflexión sobre la práctica docente. Al inicio, sostiene que (sigue en su debate los planteamientos de Mardones) la tradición de deliberación de la práctica docentes hinca sus raíces en el pensamiento aristotélico, y que en la actualidad la discusión prosigue en los debates planteados por Habermas; la discusión entre el positivismo, la hermenéutica y la teoría crítica. Para Fernández R. lo central de ir a lo cotidiano, a la reflexión del hacer, tiene la intención de “reconocer las diversidad de significados existentes en razón de la complejidad y diversidad de los contextos existentes. Esto de hecho nos informa acerca del carácter situacional del saber que aquí se produce” (1997:293). Sustenta que:

[...] para estudiar lo cotidiano se requiere que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Que lo común se vuelva problemático. Que lo que está sucediendo pueda hacerse visible y se pueda documentar sistemáticamente. Para que esto se dé por supuesto que se requiere de cierto distanciamiento que nos permita reconocer nuestra implicación con el objeto de estudio (Fernández, R., 1997:293).

Luego, declara que el proceso de meditación sobre la práctica implica el uso de la teoría, pero no es vista desde algún principio deductivista o inductivista; en todo caso la teoría es parte del proceso de cavilación sobre el hacer docente, los movimientos deliberativos marcan el desarrollo de la especulación teórica. Además, apunta que los estudios cualitativos que toman como objeto el análisis de la práctica están tensados en la dialéctica de lo objetivo-subjetivo. El producto de la investigación, desde este punto de vista, es la construcción menos arbitraria del objeto de estudio. A diferencia de otros autores (Tlaseca, 1993; Trujillo, 1995), sostiene la diferencia entre el investigador y el investigado; el intérprete y el informante.

Hermanado con esta serie de argumentos, Fernández R. apunta que la práctica de la que dan cuenta los estudios cualitativos que tienen en su centro la reflexión de la práctica docente es la colectiva. El fundamento central de tal conjetura es que los sujetos son seres sociales y que están

constituidos por el otro, por la colectividad. El sujeto social está interpelado por la colectividad; sujeto y colectividad son inseparables. Al tenor de estas ideas considera “que la constitución de los sujetos y, de suyo, a la constitución de estos saberes, se les puede ver como una práctica que busca interpelar a los sujetos, para posicionarlos, en determinados y diversos ordenes simbólicos” (Fernández, R., 1997:299).

Finiquita sus cavilaciones al señalar que la finalidad de las investigaciones, que toman como objeto el análisis de la práctica docente, están orientadas por la idea de mejorar la acción docente desde una posición crítica que cuestione el significado de la acción, las finalidades deseables y la eficacia del proceso escolar.

Otra forma de argumentar la reflexión de la práctica docente y su valor en la profesionalización de los docentes se halla en **García Lara (1995)**. La autora, en el ensayo, proyecta la reflexión del hacer cotidiano como una necesidad permanente del maestro para garantizar su actuación profesional en el contexto escolar. Retoma lo más clásico de las afirmaciones sobre el profesor, para el caso declara “ser maestro, es una de las profesiones que exige el mayor compromiso y vocación, por ser una tarea que requiere de la entrega racional en cada jornada de trabajo, de la sabiduría que sólo proporcionan los libros, de la experiencia que hay que ir asimilando en el trato diario con los contenidos” (García Lara, 1995:9). Más adelante, deriva sus comentarios hacia los aspectos morales que ha de cumplir el docente: “El desarrollo de la calidad moral en el sujeto debe ser el ideario en cada sesión de trabajo [...] El maestro debe aceptar que cuando el educando sienta afecto y lazos de simpatía, las virtudes de su obra serán más fructíferas y significativas” (García Lara, 1995:10).

Acompañan a esta serie de nociones, los razonamientos de **Díaz Reyes (1992)**. Para el autor del ensayo el maestro realiza sus labores a partir de la imagen que ha interiorizado en el paso de la escuela, o por influencias familiares. Adjetiva la imagen del maestro de forma variopinta. El docente, “personaje con autoridad, dedicado, inteligente y objetivo, que asume su responsabilidad con un apasionamiento apostólico, preocupado por conducir por el mejor camino a sus alumnos” (1992:13), incorpora a la lista la afirmación de que el maestro es entusiasta. Enseguida, asienta que la formación inicial que los docentes reciben se articula con la experiencia que ya como profesor adquiere y que conforma un mundo personal altamente heterogéneo que oscila entre lo que él quiere hacer y lo que puede realmente hacer en el contexto escolar. El educador se encuentra en un nudo amplio de relaciones “que se establece con las autoridades, compañeros maestros, padres de familia y grupo de alumnos y que actúan como

condicionantes de su práctica docente cotidiana y de otros aspectos de su vida personal” (1992:15). Remata con la afirmación de que estos agentes llevan al docente a “ceñirse a esta imagen producto de su experiencia profesional aunque ello represente una amenaza a su propia identidad y convicciones personales, pero garantizando su permanencia en el medio educativo” (Díaz Reyes, 1992:15).

Rosas (1997) reporta parte de la investigación en la que participan docentes de educación básica. Advierte que el docente ha recibido un conocimiento especializado en sus estudios de profesor de normal signados por una orientación técnicas de la práctica. Advierte, que en el transcurso de la indagación, los docentes iniciaron con concepciones y prácticas tradicionales que, con el tiempo, fueron mudando.

Adoptar ante la docencia una actitud que permita generar y acumular un conocimiento y no sólo un saber, puede colocar a los maestros en el lugar de verdaderos profesionistas frente a los procesos educativos, de tal forma que la educación se convierta en una situación gnoseológica y el desarrollo profesional de los maestros se base en una construcción de conocimiento sobre el quehacer docente (Rosas, 1997:117).

En el proceso reflexivo, la ruptura con los modelos aprendidos llevó a un cambio.

Así, para cada maestro se inició una relación con el conocimiento que rompió con la orientación de *poïesis* en el sentido de que ya no trataron de aplicar directamente a su práctica educativa los conocimientos que habían aprendido, pero que tampoco llegó a convertirse en *praxis*, sino que se organizó a partir de necesidades muy concretas y de técnicas de trabajo que fueron descubriendo o creando con base en su experiencia [...] Así nos encontramos en la actualidad ante un grupo muy heterogéneo de maestros que podríamos decir que ha alcanzado diferentes niveles de desarrollo profesional. Desde maestros que siguen pidiendo que se les diga “cómo” enseñar y justifican sus errores en las características de los niños y sus familias, hasta los que buscan y propician situaciones de reflexión y recreación de su práctica docente (Rosas, 1997:117).

Pasillas (1997) apunta en su ensayo una serie de cuestiones relativas a la noción de reflexión y los usos que la pedagogía (en especial el campo de la formación de docentes) hace de ella. Parte de la consideración de un hecho histórico; la idea que tenemos de educación ha sido conceptualmente di-

versa a lo largo del tiempo y que las teorías en uso iluminan zonas de meditación y oscurecen otras; principio que extiende a los usos actuales de la noción de reflexión de la experiencia docente. Por lo que, en pedagogía, mudar de teoría implicará trocar los objetos y su conceptualización, principio válido para las teorías sociales en su conjunto. Bajo tal preámbulo, ilustra algunas perspectivas que se han dedicado a dar cuenta de la actuación del docente y que extrapolan principios de actuación para él, proporciona algunos ejemplos. Así, desde la filosofía se esperaba que los docentes hicieran traducción de los grandes principios elaborados en los sistemas filosóficos hacia la actuación en el aula. Otra referencia es la religión, quien logró bajo la idea de influencia única la forma de llevar a cabo la asimilación de sus principios, derivada hacia la educación sería “lograr una influencia unificada y coherente, que abarque la totalidad de asuntos humanos” (Pasillas, 1997:351).

Para Pasillas la perspectiva pedagógica, desde el periodo de la ilustración, se ha considerado teoría aplicada: tiene como principales ámbitos de acción el currículum y la formación de docentes, ambos considerados de importancia en los sistemas educativos actuales para transformar las prácticas que realizan los educadores. Para el caso de la formación de docentes, las preocupaciones podrían tener su origen en los exhortos de Comenius a la actuación de los educadores con base en principios metódicos. Se hilvana a estas exigencias las ponderaciones de Dewey hacia la utilización del método con el fin de que los docentes eviten la rutina y los accidentes, éstos considerados por la pedagogía moderna como núcleos que impiden al maestro reflexivo realizar su tarea de manera conciente. Aspectos que se contraponen a “la existencia de condiciones de diversa naturaleza que se imponen al maestro y le presionan a la rutina, impidiendo la reflexión cotidiana” (Pasillas, 1997:356). Sostiene que se busca el cambio, “sin haber realizado un esfuerzo consistente por comprender lo que provoca la rutina en educación” (1997:356).

Bajo la idea de cambio de rutina, con un método, se ha propuesto la investigación acción. Pero el énfasis en los argumentos de su utilización ha llevado a que aquello que “se propone como alternativa, se convierta paulatinamente en una obligación laboral adicional o en un criterio de evaluación sobre la calidad del desempeño, sin ir acompañado de las condiciones que permitan la realización de esas acciones alternativas” (Pasillas, 1997:357) La idea de reflexión en la práctica docente adosa el término de autonomía, que contiene “múltiples aristas que se estrellan de distintos modos con las condiciones factuales en las que se despliega la educación” (Pasillas, 1997:357).

Dentro del análisis de la idea de reflexión como eje para el análisis de la práctica docente **Serrano (1994 a y b)** plantea algunos límites y problemas en la consideración de la formación de los educadores. Al inicio, sostiene la articulación del campo del currículum y el de formación de docentes bajo el supuesto “El desarrollo de las preocupaciones sobre lo curricular está emparentado con el avance sobre los asuntos de la formación de profesores, lo cual genera formas de racionalización inscritas en contextos sociales y culturales específicos” (Serrano, 1994b:18). Apunta algunas ideas sobre la relación entre formación de docentes e institucionalización de las prácticas: la formación de docentes trabaja con sujetos que a nivel social no han roto la relación con la escuela. Los actuales docentes fueron primero alumnos, han pasado por programas de formación en el sistema escolar y se espera que sea el lugar de su formación permanente. Circuito que mantiene una “exigencia cada vez mayor de que en ese mismo lugar el docente sea permanentemente creativo, alternativo, innovador” (1994b:19). El circuito de la escolarización también es compartido por los formadores; en sus actuaciones “ponen en juego intereses (personales, de grupo, gremiales) de diverso orden [quienes proponen a los docentes formas de] leer la realidad y a mostrarlas a los docentes como marco en el cual estructurar las representaciones de su hacer” (Serrano, 1994b:19).

Desde estas ideas, Serrano (1994b) muestra directrices sobre las que se ha guiado actuaciones de formación de docentes en México, señala que la idea de reflexión es una variante de una tendencia más amplia que denomina “Análisis de la práctica docente”. En este contexto, expone un caso producto de sesiones de trabajo entre docentes y formadores que tenían como objetivo el análisis-reflexión de la práctica docente, y que se considera como paradigmático de esta versión de formación de docentes. Analiza el producto para mostrar los problemas de la reflexión sobre la práctica docente. Por un lado, el problema que denomina “la teoría como espejo de la acción” y, por otro, “aplicación de la teoría: coacción a la realidad”.

En el primer señalamiento alega que la propuesta de análisis deja a la docente, se trata de una maestra en la soledad de la interpretación de su quehacer cotidiano.

La reflexión que realiza está atrapada en el espejo que ella misma edifica [lleva a que la maestra permanezca] en una relación imaginaria con su constructo [...] La reflexión que presenta la maestra se encuentra atrapada en su individualidad. En las relaciones duales, imaginarias, la conciencia no se percibe como movimiento sino como certeza de lo ya adquirido (Serrano, 1994b:23).

El segundo, aplicación de la teoría: coacción a la realidad, indica que la idea de reflexión propone la aplicación de la teoría en uso por los docentes. Pero si bien se advierte que la teoría es útil para la lectura de la realidad, también es cierto que la visión monolítica lleva a dejar de lado aspectos que se encuentran en la realidad. “La idea de aplicación no permite a los educadores analizar la realidad en toda su riqueza, pues la única que se espera sea reconocida, en esta perspectiva, es la que ilumina la teoría o teorías que se pongan en juego” (1994b:23). Insinúa que los problemas están del lado de lo que Zeichner aduce para la corriente de la reflexión de la docencia. Finalmente, con base en las ideas de Gadamer sobre tradición, Serrano (1994b) afirma que “para el esquema aplicativo el incluirse en tradiciones consiste en un error. Para Gadamer reconocer las tradiciones es condición de posibilidad de asumir reflexivamente los valores y creencias que se proyectan al darle significado a la realidad” (Serrano, 1994b:24). Desde la posición hermenéutica se supera el problema de la relación teoría y práctica pues “no hay acción sin contenidos y los contenidos no están separados de los marcos de acción desplegados en relación a fines previamente anhelados” (1994b:24).

Reynaga y Duque (1994) sintetizan la experiencia de investigación que tuvo como punto de partida “la creencia en la factibilidad de que los maestros realicen una labor de análisis-reflexión-transformación no prescriptiva de su práctica; tarea que, suponíamos, no se da de manera espontánea ni con el exclusivo referente de la práctica misma” (1994:9). La experiencia se sustentó como experiencia de formación en el marco del Programa de Filosofía para Niños. Durante la experiencia las participantes tomaron como objeto de estudio su práctica docente. Por un lado interesaba a las autoras indagar sobre el proceso de internalización de la propuesta y su extrapolación a la práctica docente y, por otro, cómo la apropiación de la metodología le permitía al docente reflexionar sobre su actuación y modificación de la práctica.

Utilizaron como punto de partida elementos de la “pedagogía crítica, la sociología cultural y la teoría curricular de la acción” (Reynaga y Duque, 1994:10); metodológicamente, asumen la perspectiva etnográfica y a nivel instrumental observaciones (testimonios, autorregistros y registros).

Describen varias etapas de la experiencia. La primera, durante el primer año las investigadoras no contaron con evidencias suficientes en las maestras para ver los efectos del Programa de Filosofía para Niños. La experiencia abrió a múltiples interpretaciones de las involucradas en la ejecución del Programa: fase determinada, en mucho, por la historia académica y personal de las involucradas, por el lugar ocupado en la institu-

ción, entre otros. Esta fase termina de manera fructífera con preguntas y hallazgos personales ante la práctica.

En la segunda fase, Reynaga y Duque obtuvieron datos mediante la observación sistemática del trabajo que realizaban las participantes. Trataron de analizar las lógicas por las que se ve contextualizada la práctica. Muchas de las inquietudes que se presentaron al inicio, se vieron en este momento exacerbadas y generaron un malestar crónico en las involucradas al tratar de buscar las mediaciones necesarias para operar el programa. En esta fase, el descubrimiento del peso de lo institucional sobre las prácticas fue determinante en el proceso formativo: “Reconocimiento de una dimensión simbólica y un juego permanente por el poder y la legitimación” (Reynaga y Duque, 1994:12). Era un momento en que las investigadoras esperaban que “las docentes hubieran interiorizado ‘ese otro’ espacio de práctica alterna, pensando en que quizá ese marco de confrontación acotado hubiera pasado a formar parte de su manera de operar y enfrentar la práctica docente” (1994:12). Al final de este periodo, fueron eliminadas las sesiones teóricas con el programa por el agobio de las docentes después de dos años de trabajo con elementos teóricos del programa y que significaba una carga más en sus actividades.

La tercera fase estuvo centrada en la observación a las actividades cotidianas que realizaban las participantes, con la intención clara de ver los efectos de transformación en la práctica de los principios asimilados durante las dos primeras fases. Encontraron que no siempre se operaba con los principios del Programa de Filosofía para Niños, “de la misma manera que en sus sesiones aparecían aspectos de la metodología que no habían sido incluidos por las docentes a la hora de programar” (Reynaga y Duque, 1994:13). De ahí derivan tres temas a reflexionar producto de la experiencia realizada: el contexto institucional, el malestar docente y la posibilidad de resignificación. Pese a que se manifestaron evidencias de innovación, las investigadoras concluyen que las docentes en el “proyecto se sentían muy seguras como maestras, pero que al reflexionar su práctica, verse en ella, y tomar distancia, les causó conflicto, y ante esta incertidumbre preferían “estar como antes” En reiteradas ocasiones, en forma explícita mostraron cierta desesperación al no poder conducirse con la seguridad previa a su participación en el proyecto. Esto generó resistencias, las cuales no siempre fueron trabajadas en forma conjunta” (Reynaga y Duque, 1994:14).

Pérez R. (1999) muestra avances de investigación donde el docente es el eje de la reflexión. A partir de una pregunta propuesta por los investigadores los docentes cavilan sobre ella: ¿por qué soy docente? El autor liga las respuestas a las dificultades, oportunidades de innovar la práctica do-

cente; califican a algunos de los datos como resultado de la alienación de los docentes frente a su práctica.

c) La observación como eje de reflexión de las prácticas

Algunos autores establecen que la vía privilegiada para el proceso de reflexión de las prácticas se lograría mediante el uso de la observación. Los autores incluidos en este apartado sostendrán a esta herramienta como baluarte del proceso.

El análisis de la práctica docente logra ser el eje de la formación inicial. Éste es el punto de partida de **Ávila S. (1997)** y **Durán (1994)**, quienes sugieren que la etnografía puede ser importante para la formación inicial de los alumnos, ya que los conmina a conocer en profundidad la práctica pedagógica.

Desde la clasificación de Luis Not sobre las relaciones con el conocimiento, **Ávila S. (1997)** desprende una tipología para ubicar los aportes de la etnografía en la formación de docentes. La tipología comprende los siguientes rubros posibles de relación con el conocimiento y que, al decir de la autora, ha impactado la formación de docentes en las diversas reformas acaecidas en el país: heteroestructuración, autoestructuración e interestructuración. El primero, se caracteriza porque la primacía en la relación con el conocimiento la tiene algún agente externo y el currículum está sobrecargado de contenidos. El siguiente, concibe al sujeto activo en la apropiación del conocimiento, para el caso el alumno realizaría un conjunto de actividades para hacer suyo el saber y el maestro sería un guía. El último, es un modelo que pone el acento en la contextualización del conocimiento; a la letra “el sujeto y el objeto de conocimiento tienen una estrecha relación e importancia, se da un proceso dialéctico en donde los sujetos de la educación analizan, recuperan, hay crítica y propuestas para mejorar los procesos en los que están involucrados” (Ávila S., 1997:38). Ávila S., incluye en esta perspectiva los enfoques que desarrolla el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, que difunde para el análisis de la práctica docente a la etnografía y han sido la fuente que nutre la formación de normalistas en la actualidad.

Con base en este orden de ideas, describe la secuencia que siguen los programas incluidos en el plan de estudios de la educación normal. El encuentro con lo cotidiano se da desde el inicio de la estructuración curricular; desde el primer curso (Observación de la práctica docente) el alumno está en condiciones de realizar observaciones directas del trabajo que realizan los docentes, actividad que se prolonga hasta el octavo curso.

El enfoque etnográfico permite acercarse a los estudiantes, desde el punto de vista de la autora, a la realidad; el alumno toma como objeto de estudio a la escuela mexicana e inicia su conocimiento sobre el magisterio nacional. La trayectoria curricular lleva a que el estudiante se apropie de diversos referentes conceptuales provenientes de la economía, la nueva sociología de la educación, la antropología (entre otras): todas ellas atravesadas por la explicación cualitativa de la realidad. Enseguida, arguye sobre las características de la etnografía, a la letra: “La etnografía se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación. Se insiste en que es un enfoque o una perspectiva, algo que empalma método y teoría; pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Ávila S., 1997:39). Valora los productos de la etnografía en la escuela como positivos pues dan información sobre la complejidad de los asuntos escolares, informan al futuro docente sobre la práctica que tendrá en su momento, cuando se incorpore al circuito del sistema escolar.

Durán A. (1994) relata una experiencia de investigación en el nivel medio superior titulada “El papel del docente en la didáctica” que sentó sus acciones en los avances metodológicos de la investigación cualitativa, en particular bajo las consideraciones de la etnografía. El sostén de la presentación gira alrededor de la observación etnográfica. Para ello considera que los docentes, en el devenir de su trabajo, generan un saber concreto sobre la docencia, a pesar de que ellos no hayan tenido acceso a cursos de orientación pedagógica o didáctica; el contacto con la realidad escolar produce un saber que el sujeto moviliza en sus actuaciones en el contexto escolar.

Para Durán A. (1994), asumir la perspectiva etnográfica lleva a considerar las relaciones entre los sujetos en términos de lazos intersubjetivos. Aclara que la etnografía “tiene como propósito la reconstrucción de categorías típicas que los sujetos emplean en la conceptualización de sus experiencias y de su concepción del mundo” (1994:25). El enfoque no trata de llevar al conocimiento objetivo de la experiencia docente, sino a profundizar en el conocimiento de la cultura educativa con mayores grados de profundidad. Entonces, el preludeo holístico sobre la experiencia caracteriza al trabajo etnográfico.

Más adelante, desprende las consecuencias del uso de la etnografía en el trabajo de formación de docentes:

En el trabajo etnográfico en la educación con vistas a la formación de profesores, ya no podemos hablar de “ir a la observación docente” o de “ir a observar a los alumnos”; los investigadores también resultamos observados, para

hablar del hecho educativo y didáctico tenemos que jugar con las interpretaciones de ambas partes, con las comprensiones” (Durán A., 1994:25).

El punto de vista hermenéutico requiere la exégesis del comportamiento realizado en contextos concretos, para el caso de la investigación el análisis del comportamiento didáctico. Los beneficios de la conciliación entre etnografía y hermenéutica sería el alejamiento de la comprensión de la práctica de los fundamentos de la psicología, “que frecuentemente apoyan a las teorías pedagógicas, combinados con formalismos políticos y administrativos han confundido a los pedagogos sobre el trato académico más propio por seguir con los docentes universitarios” (Durán A., 1994:26-27). Con base en estas consideraciones, el autor se propone averiguar:

[...] las formas propias en que el profesor crea y recrea la didáctica en el desarrollo de su clase, tomando en cuenta su experiencia, su criterio, la forma de relacionarse con los alumnos y las condiciones institucionales y sociales. Lo que implica, como principio, que el trabajo del docente y su opinión sean respetados, considerados e incluidos para nuestras posteriores interpretaciones teóricas sobre el procedimiento didáctico que estudiamos (1994:27).

La modalidad de rescate del saber del maestro consiste en que el docente comente los registros de observación que realizan los investigadores, con el fin de que el educador, él mismo, se reconozca en el escrito. Más adelante, hace notar: “los docentes suelen exponer sus propios propósitos educativos y la congruencia con las interpretaciones. Al final, esos propósitos educativos se les solicitan por escrito para ir conformando el campo teórico de la didáctica” (Durán A., 1994:27)

El trabajo con los docentes utiliza la observación, la entrevista y el método de triangulación. Al final, sintetiza los planteamientos de la observación compartida, descritas a modo de normas o reglas:

1) la intersubjetividad; 2) la entrevista como conversación; 3) el carácter holístico que permita articular los sucesos y dar cuenta de su diversidad en la unidad; 4) el carácter hermenéutico que refiere a la interpretación para cotejar un texto teórico con los hechos cotidianos y, por último, 5) la integración de ellos en el método de la etnografía educativa (Durán A., 1994:29).

Por otro lado, con una mirada que expresa lo contradictorio de la formación del docente normalista, Mercado C. (1999) muestra la construcción

del *ethos* magisterial a través de las prácticas pedagógicas. Su reflexión muestra la persistencia de las prácticas arraigadas en el sector.

d) La investigación-acción como eje de la recuperación de la práctica

La inclusión de la investigación-acción o investigación participativa en la práctica docente, como herramienta para la reflexión del docente de su actuación en el día a día, la esbozan (**Bascuñán B., 1997;** y **Arias O., 1993;** **Terrón, 1998**), tanto en la educación superior como en la tradición de la educación normal.

Bascuñán B. se pregunta si la inclusión de la investigación-acción en la formación de docentes es una utopía; al dar respuesta a su pregunta señala que sí es posible. La introducción de esta modalidad de investigación afecta a la mejora de la docencia, en sus palabras: “Se trata de estar capacitado para detectar los elementos enajenantes más comunes en el grupo, y para que pueda manejarlos y problematizarlos adecuadamente” (1997:171). Entre otros aspectos, la investigación con este tipo de orientación facilita la desestructuración y reestructuración de la realidad educativa. Extrapola la investigación-acción a la formación, ya que ésta es “una función social de transformación en la que la cultura dominante está siempre presente” (Bascuñán B., 1997:173). Remata su breve ensayo con la pregunta que formula al inicio del mismo: “la investigación-acción y la formación de profesores ¿Es esto una utopía?” (Bascuñán B., 1997:174).

Arias O. (1993) toma como baluarte a la investigación-acción en la empresa cotidiana que realiza el docente. El asunto de la existencia de paradigmas encabeza su discurso. Luego, apunta la existencia de crisis de paradigmas clásicos en el campo educativo. De los once señalamientos que elabora para exponer la crisis de los paradigmas clásicos citaré dos (cabe aclarar la pertinencia de ellos para la problemática que establece el autor): “Utilización de métodos y técnicas que aportan poco a la comprensión de objetos complejos, dinámicos y contradictorios como lo es la educación [...] Escasa efectividad para producir conocimientos sobre las prácticas pedagógicas concretas” (Arias O., 1997:25). En su conjunto, los supuestos apuntan a la incapacidad de los paradigmas clásicos para comprender la complejidad de los hechos educativos.

Asevera que las teorías alternativas, para superar los problemas de los modelos clásicos, darán cuenta tanto de los procesos, como de la relación sujeto y objeto, y de la articulación entre teoría y práctica. Al momento, caracteriza, sintéticamente, a la investigación-acción y la investigación participativa. De la segunda, desprende cuatro variantes: investigación temáti-

ca, cuyo exponente sería Paulo Freire; investigación acción, que buscaría mediar entre la reflexión y la acción y la utilización de las técnicas dialógicas; investigación militante, ligada a la liberación de pueblos africanos; investigación participativa, sustentada en el examen colectivo, la valoración crítica y la elaboración de propuestas colectivas.

En su afán de describir con más asiduidad, traza las variantes de la investigación participativa (empírico positivista, racionalista teórica, pragmática, crítico-dialéctica). Después señala nueve premisas de la investigación participativa en educación:

- el trabajo docente y de investigación es iniciado, promovido y desarrollado entre otros por los propios profesores. Desde dentro de la situación y desde abajo, con los participantes directos;
- el problema surge en los grupos donde trabajan los profesores y la investigación es continua y permanente;
- tanto la docencia como la investigación se sitúan y desarrollan en un contexto social que no se puede desconocer;
- la docencia y la investigación de hecho se convierten en un solo proceso;
- el cambio y mejoramiento de la práctica docente de los profesores, son los propósitos fundamentales de la investigación;
- teoría y práctica se integran conformando una unidad de opuestos, donde una implica necesariamente a la otra, comprobándose la verdad en el desarrollo de la práctica misma;
- se trata de recuperar y revalorizar la historia educativa de la región, así como el conocimiento y tradiciones que sobre educación existen en la comunidad;
- se busca revalorizar el rol social del docente, la profesión docente y de reconceptuar la práctica del profesor;
- los trabajos se realizan con unos cuantos grupos y los resultados son válidos sólo para la docencia de esos grupos. Son estudios a nivel micro (Arias, O., 1993:28).

A continuación, centra sus afirmaciones en considerar que con base en este enfoque el docente es capaz de reflexionar su práctica y concibe “al verdadero profesor como un productor de conocimientos, que enseña a los estudiantes a pensar por sí mismos” (Arias, O., 1993:28). Sella su artículo con la pregunta sobre los docentes como investigadores “¿esto es posible?, bueno pues este es el debate y los profesores tienen la palabra” (1993: 28).

En la línea de la defensa de la utilización de la investigación-acción, pero en el campo de la formación permanente, **Terrón (1998)** considera que el docente puede ser objeto de investigación de sí mismo y es una vía de “concientización del grupo en el que se interactúa para la acción y en la acción” (1998:38). Al estar centrada en la escuela, sería una posibilidad de mejorar la calidad en la educación. Plantea siete supuestos sobre las ventajas de la derivación de la investigación acción en la escuela. Este modelo de

investigación, para el autor, desecha ver al maestro como ignorante, va en contra de la clase magistral; considera al docente como adulto, va en contra de la repetición verbal; el docente se visualiza como parte de un colectivo, permite la autonomía; ve al maestro como ser implicado en un proceso en donde los afectos tiene lugar. En síntesis, favorece el logro de la creatividad necesaria para enfrentar los problemas en el día a día, y lleva a la práctica docente a la posibilidad de inscribirse en el proyecto escolar del plantel, de la comunidad educativa.

En la búsqueda de información encontramos otros textos (dos hojas) que asumen el análisis de sus indagaciones centrados en la noción de práctica docente, pero lo escaso de la información imposibilita hacer una apreciación del conjunto de la autodenominada investigación. Los textos son: **Spinoza (1994)**, **Aguilar G. (1996)** y **Mejía G. (1996)**.

e) El análisis-reflexión desde el saber de la comunidad

Un grupo de investigaciones toman como eje el vínculo escuela comunidad para proponer estrategias y mecanismos de reflexión sobre la práctica docente. En este nivel encontramos los textos de **Fernández A. (1993)**, **Cantón (1997)** y **Ornelas (2000)**. Fernández y Cantón relatan experiencias que tienen como referente la escuela Nabor Carrillo de la delegación Contreras en el Distrito Federal, en el contexto del programa de investigación y formación docente denominado “Práctica docente y marginación” de la Universidad Pedagógica Nacional. Una y otra reportan la estructuración de un seminario interno que permitió la introducción a las características de la comunidad, al que denominan seminario “Escuela y comunidad”.

Fernández A. menciona que un primer acercamiento a las características de la comunidad (entendida como el ámbito inmediato exterior a la escuela) resultó decisivo como reconocimiento inicial de los saberes que han asimilado los niños y que llevan a la escuela como materia prima para trabajar los contenidos escolares. La autora asume la idea de Heller de que la comunidad es “el espacio en donde se inicia el proceso de individuación de los sujetos” (1993:29). Dado el principio, Fernández A. aboga por tomar a la comunidad como referente para la elaboración de estrategias pedagógicas que permitan al alumno relacionarse con los contenidos de la escuela desde otra perspectiva. A la vez que lleve al docente a reconocer el saber de la comunidad como fuente para su trabajo en la escuela: “para elaborar material didáctico orientado a la formación de maestros en servicio que trabajan en esa comunidad [...] así como elaborar propuestas didácticas más acordes con la vida diaria de los habitantes de esta zona”

(Fernández, A., 1993:29). El seminario de educación-sociedad tuvo sus beneficios. Fernández A. los cuenta:

Esta idea de la relación escuela-comunidad ofreció una serie de ventajas para iniciar la interlocución de los maestros pues a éstos les permitió [...]: a) colocarse frente a los padres en una relación distinta que va más allá del reclamo cotidiano por el incumplimiento de sus hijos; b) construir nuevos marcos de referencia para valorar el desempeño escolar; c) desestructurar algunas de las relaciones estereotipadas que los maestros llegan a construir sobre la vida del niño fuera de la escuela, y d) concebir a la comunidad como algo que se hace presente en el modo en que los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje se relacionan con el conocimiento y lo construyen (1993:29).

La experiencia se acompaña de revisiones bibliográficas, de registros de observación sobre la práctica de los docentes y entrevistas a los miembros de la comunidad. La observación arroja datos sobre el trabajo del docente y, por lo tanto, lleva a los investigadores a construir puntos nodales (por ejemplo, la idea de saber-contenido) sobre los cuales centraron la idea de transformar la práctica docente cotidiana de los maestros de la escuela Nabor Carrillo; después de algunas reflexiones sobre el saber escolar, científico y cotidiano (bajo las referencias de Agnes Heller).

Más adelante, expone el procedimiento de trabajo. Las familias fueron seleccionadas tomando como base la opinión de los docentes de la escuela, ellas proporcionaron información valiosa (a pesar de que no se consideraban portadores de saber legítimo). El producto de sondeo fue la elaboración de documentos: “El Cerro del Judío: una breve historia para ser contada”, “Historia reciente del Cerro del Judío: hablan los pobladores”, “Los niños del Cerro del Judío”; el video “El juego de los medios”, entre otros materiales. Éstos no sólo tuvieron la virtud de hacer historia sobre la localidad, sino que se les consideró materiales auxiliares en el trabajo áulico “que ofrecen algunos contenidos escolares de civismo, historia y geografía para rescatar, de cara a los niños, los valores y aciertos que esta comunidad ha desplegado a lo largo de su historia” (Fernández, A., 1993:33). El conjunto de materiales elaborados fueron incorporados en un curso de actualización denominado “El saber de la comunidad y el trabajo del maestro en el aula”. En este espacio los maestros comentaron “tanto sus dificultades en el trabajo escolar, como en su relación con los padres y exponen nuevas propuestas didácticas para trabajar los contenidos escolares que incluyen estrategias de indagación sobre diversos aspectos de la vida de la comunidad” (Fernández, A., 1993:33).

Fernández A. valora positivamente la experiencia. Por un lado, permitió que la actualización de los docentes se impulsara en sus centros de trabajo. “Ha generado un espacio de formación más congruente con su realidad y con la comunidad de referencia de la escuela” (Fernández, A., 1993:34).

Cantón (1997), en su investigación, da cuenta de la experiencia en la Escuela Nabor Carrillo con argumentaciones derivadas de las ciencias sociales; especialmente del psicoanálisis. Al inicio indica que el proyecto “Práctica docente y marginación” permitió conjuntar a académicos con diversos enfoques, todos ellos con la idea de atender al docente en servicio. Caracteriza al enfoque con el que iniciaron su empresa como el del

[...] formador de docentes que supone (porque escucha) que es solamente el propio maestro quien puede y debe generar el saber sobre su experiencia profesional y los requerimientos que de ésta se deriven; indicándonos así el camino por seguir para la elaboración y la acción, tanto en lo que atañe a su formación como en lo que se refiere a la necesidad, que surja del acto realizado en el aula, de propuestas pertinentes, reales y concretas para la producción y transmisión de saberes (Cantón, 1997:15).

Considera al enfoque de acompañamiento, de trabajo con los docentes, sustentado en la relación formación-investigación. Acota que el planteamiento se diferencia de los programas de formación docente que se centran sobre el maestro o están formulados para el maestro. Trabajar con los profesores implica que se consideren “sujetos de la enunciación”. De acuerdo con este punto de vista, ubican al maestro como sujeto y a su proyecto relacionado con el campo de la subjetividad.

El entramado teórico que Cantón construye gira alrededor de conceptos centrales (sujeto, individual y colectivo; la marginalidad y lo marginal y el particular), categorías de segundo orden (historización; el saber, la práctica y la experiencia) y categorías de mediación (autodidactismo, la tutoría y la pregunta de investigación). En especial, trata el concepto “el particular” a lo largo de su texto (1997:24-25, 47-49 y 79-91). En oposición a los puntos de vista que suponen al particular como subsumido a lo universal, a la visión monádica del sujeto, Cantón sostiene que es sobre esta noción “en la que ha de sostenerse la construcción sobre el sujeto, concepto fundamental en la elaboración psicoanalítica. Y es, al continuar por la vía que esta elaboración señala, como puede superarse la discusión sobre la singularidad del individuo para diluir la oposición simplificadora entre lo individual y lo colectivo” (1997:49).

Por otra parte, la noción de sujeto, siguiendo las enseñanzas de Lacan, es considerado en la experiencia de investigación como:

[...] el sujeto excéntrico, el que existe por el reconocimiento en el otro y en el Otro, el sujeto que no se posee pues no sabe de sí. Es el sujeto que se constituye imaginizado, primero en lo corporal, y se inscribe como un proceso y resultado de una formación, como una producción cultural. Ese sujeto que no es por sí mismo, sino por los otros, en los otros y que se funda en el Otro a partir de su atrapamiento en el orden simbólico. Se trata pues del sujeto que habla, el que emerge en la cadena significante. Al ser así, estará en continuo movimiento y posibilidad de resignificación, por lo que no estaremos hablando de un sujeto acabado, sino elidido (Cantón, 1997:77).

Estos conceptos centrales, junto con las categorías de segundo orden y las mediadoras; permiten considerar los siguientes principios de la propuesta de formación:

a) Reconocer una discontinuidad entre el real del objeto y el de conocimiento sobre él producido. b) Suponer que el proceso del conocimiento se constituye más por rupturas conceptuales que por una acumulación o serie ordenada de saberes. c) Abandonarse a un modo de elaboración en el que los conceptos y los propios métodos han de plegarse sobre sí mismos para cuestionarse y descreerse. De ahí que se plantee el error como inevitable a la vez que deseable. d) Suponer como la única estrategia viable para acercarse a un objeto aquella que reconozca su particularidad, al investigador interesado en su estudio y la relación entre ambos, pues sólo es posible *hacer lugar* a la subjetividad a través de la consideración de la particularidad. e) Asumir en la práctica que el único trabajo de investigación que puede producir efectos de verdad sobre la naturaleza del objeto es aquél que no subordina el objeto al método. f) Reconocer como criterio de acción la incertidumbre, no sólo en el sentido de la duda, sino de manera más importante por saber que: del *dicho al hecho* [...] *está la raíz cuadrada de 2*, es decir, el inconmensurable. Pues precisamente por este espacio de inconmensurabilidad, de inasibilidad, se abre la posibilidad para la recreación, tanto conceptual como metodológica (Cantón, 1997:34-35).

Adosa a estos principios, en relación con los conceptos y categorías, la tutoría y la pregunta por la investigación.

Las propuestas clásicas de la tutoría suponen que hay alguien que tiene saber y alguien que no lo posee. Para el caso de la investigación reportada por Cantón, el tutor “no puede ofrecer saber, pues la inclusión, reconoci-

miento con los otros, de un sujeto en una praxis es algo que no puede devenir como Saber de otro, ni de Otro, y en el caso de los docentes en servicio y en formación menos aún” (Cantón, 1997:125). Así, el tutor en el proceso deviene agente de apoyo y no de sujeto con dominio de un saber que entrapa al docente en el proceso formativo. Las reflexiones sobre la pregunta de investigación acompañan al proceso de tutoría como apoyo. La autora asevera que el sujeto de la inmediatez precisa una distancia de negación y superación que permita resignificar lo que por él ya es sabido, conocido para los sujetos. Una vía para el logro de ello es el establecimiento de una pregunta potente sobre lo que desea, como ruta a partir de la cual comprometer su acción. La formulación de la pregunta es un pretexto que genera un decir, el proyecto de acción. El logro de la formulación de la pregunta desencadena el proceso de investigación/formación: “proceso mediante el cual se generan las condiciones para que cada sujeto –en este caso el maestro en formación– desde su particularidad, se haga cargo de resolver, y sea proyecto de trabajo, aquella necesidad que logró enunciar con precisión” (Cantón, 1997:131). De ahí que la idea de acompañamiento defina el proceso formativo que la autora describe en su libro.

En el apartado en que Cantón reseña la propuesta de formación, la escritura resulta ser central. El docente que escribe pasa por un doble proceso: descripción y reflexión, “de ahí que coloquemos la escritura como el gozne entre práctica y experiencia” (Cantón, 1997:142). Entre otros aspectos, la escritura lleva a que los sujetos salgan de sí, abandonen el centramiento del yo. “El sujeto, ese particular descentrado, categoría fundamental de este proyecto de investigación y de esta propuesta de formación, se constituye como un efecto de lectura y escritura” (1997:143).

Desde el marco curricular de la licenciatura en Educación primaria, los participantes en el proceso formativo construyen sus trayectorias; el docente elige qué trabajar en cada espacio curricular. El proceso se inicia con el establecimiento pertinente de la pregunta de investigación, y su desarrollo marca el contrato que signaría el proceso. La tutoría, como la autora la caracteriza, es la estrategia que enlaza a los maestros en servicio con los investigadores (que deberían tener un proyecto de investigación para participar). Un grupo de éstos formarían los comités tutorales que funcionan como guías, como acompañantes al proceso formativo del docente. Siguen al proceso las carpetas (antológicas, de investigación y de divulgación) elaboradas para la propuesta formativa. En lo que se refiere a los espacios de interacción, el proyecto opta por el trabajo en seminarios, construidos por los investigadores y elegidos por los docentes en servicio. Estos seminarios, optativos en todos los casos, tienen como finalidad abrir la posibilidad

de exponer, desde la docencia, lo que cada investigador fuera produciendo en su proyecto” (Cantón, 1997:154). En su conjunto, los seminarios llevarán al cumplimiento de la propuesta pedagógica que tienen que fundamentar teórica y metodológicamente y se vincula con las trayectorias curriculares construidas por los docentes en servicio. Rubrica las conclusiones al afirmar que los participantes fueron afectados:

[...] en muchos de los escritos de los maestros leí una autorización, un autorizarse para hablar detenidamente, y, cuando fue necesario, de modo concluyente, acerca de la cotidianidad de la propia experiencia profesional como un saber que puede ir más allá de lo privado, que pueda hacerse público y compartirse con los otros para así enriquecerse en la discusión. En este sentido, y objetivado en su práctica cotidiana, lograron *pasar* –en efecto– *a otro modo de accionar* (Cantón, 1997:161, cursivas en el original).

Otra investigación que podríamos ubicar en esta variante de la práctica docente es la que reporta **Ornelas (2000)**. El tema general que orienta el análisis del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Básica (PACAEP) es el valorar los vínculos entre cultura y escuela. Uno de sus objetivos es el de “Definir algunas implicaciones educativas de una formación docente en la cultura” (Ornelas, 2000:11). El material empírico que organiza la investigación es la revisión documental, “así como la información obtenida a través de las entrevistas realizadas, entre junio y septiembre de 1991, a los actores, autores y promotores del PACAEP, involucrados durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado” (Ornelas, 2000:55).

El libro está estructurado en tres grandes apartados. El capítulo primero expone las reyertas sobre la cultura en diversos niveles: la educación, la antropología social y las perspectivas simbólicas de la cultura. Le sigue una amplia exposición del PACAEP; desde el origen de las discusiones de la relación escuela-cultura en la configuración del sistema educativo mexicano, hasta la descripción detallada del entramado sustantivo del plan. Ornelas sostiene que “El PACAEP pretende colaborar con la integración de diferentes ámbitos de la vida del niño, en su formación integral y en el fortalecimiento de su identidad cultural a través de lograr la participación y la trascendencia de su planteamientos en la familia, la comunidad y la sociedad” (Ornelas, 2000:111). Sigue a esta afirmación la descripción de la propuesta del PACAEP sobre cómo el docente elaboraría sus acciones a partir de obtener datos de la comunidad, desde el punto de vista de la cultura.

El capítulo último, concentra el tema de la formación de docentes de educación básica en relación con la cultura. Contextualiza el surgimiento

del campo de formación de docentes en consonancia con la configuración del sistema educativo y como una forma concreta de situar al docente ante su labor como maestro. Con base en la idea de campo de Bourdieu asienta que:

El campo de la formación docente se autonomiza relativamente de otros campos de producción y de circulación de bienes simbólicos, a partir de un proceso de modernización que logra establecer un sistema educativo con diferentes niveles, perfiles de ingreso y egreso, con procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, con metodologías acordes con el tratamiento de los contenidos dirigidos a estudiantes con etapas de desarrollo intelectual específico (Ornelas, 2000:123).

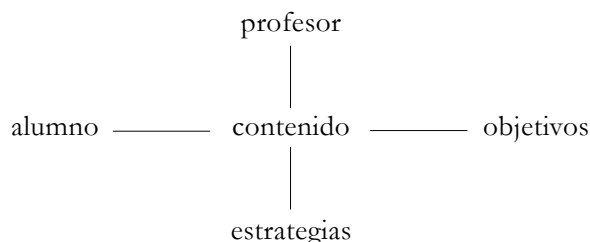
Luego de reseñar las funciones esperadas por el maestro en el PACAEP, Ornelas distingue el papel del docente como recuperador cultural de su comunidad. Finaliza su investigación con la siguiente afirmación:

El maestro y su práctica docente, dentro de formaciones históricas específicas, puede definirse como partícipe de una experiencia intercultural. Ver su cultura no aislada, ver cómo aparecen en ella múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social, en sus saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones, encontrar matices y significados variables adquiridos en su utilización dentro de determinados procesos o diálogos. La reconstrucción de esos procesos sociales se vuelve una condición para comprender los sentidos y significados que tiene los recursos culturales utilizados en su grupo humano, al construir su propia historia (2000:143).

Formación docente ligada a la problemática curricular

Ríos E. (1994) reseña las bases conceptuales que sustentaron el trabajo de formación de docentes en la ENEP-Iztacala y que fue abanderada por lo que en ese tiempo se llamaba Departamento de Pedagogía que tuvo a su cargo el impulso de planes de estudios innovadores en el contexto de la educación superior. En la época dominada por la tecnología educativa, el Departamento elaboró una didáctica centrada en el contenido curricular. “El contenido es el objeto de estudio, es la representación del objeto de conocimiento, por tanto un recorte de la realidad, A partir de los contenidos se analizan las relaciones que existen entre los elementos institucionales de aprendizaje, los cuales constituyen la estructura didác-

tica, y son: el alumno, el profesor, los objetivos y las estrategias de aprendizaje” (Ríos, 1994:17). La representación gráfica del planteamiento queda así:



La propuesta fue organizada en un libro que circuló internamente a la ENEP-I que titularon *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Las ideas que fundan la perspectiva en este grupo son: la formación docente es una labor ligada a la institución concreta y ella orienta su devenir; la empresa de formación toma en cuenta el campo concreto de conocimiento; la tarea se ajusta a un nivel educativo particular (Ornelas y García, 1990), fundamentos que oponen a las ideologías educativas que generalizan las perspectivas, modos y acciones de intervención, entonces, un foco de oposición claro es la tecnología educativa, en tanto que tiende a universalizar sus propuestas.

Ríos E. (1994) sostiene que la labor inicial del docente es la construcción de la estructura conceptual: descripción lo más clara posible de la red de relaciones que tiene el contenido, concebido como la representación de la realidad. Punto de partida que lleva a la construcción de la propuesta didáctica. Es la carta de presentación de una pedagogía centrada en el contenido, a nivel superior, que se opone a la versión de diseño de objetivos de la tecnología educativa. El maestro tiene la tarea de depurar el contenido y centrarse en el establecimiento y planeación de la red de interacciones que se organizan en el salón de clase.

El contenido organiza las propuestas de formación de docentes a nivel medio superior, la tarea de los pedagogos es de acompañamiento a la propuesta de estructuración curricular que implantaron los planes de estudio modulares.

Denomino a esta tendencia Formación docente ligada a la problemática curricular, pues los postulados de formación de profesores no son generalizantes, en todo caso se construían con el trabajo de cada una de las asesorías pedagógicas que se brindaban a las carreras que formaban parte de la ENEP-I.

Los autores sostienen tres formas de interacción en la estructura indicada: subsistema alumno-contenido-objetivos; subsistema profesor-contenidos-estrategias y subsistema alumno-contenido-profesor.

En otros textos de la época, **Furlan y Remedi (1983)** valoran la experiencia que ellos dirigieron. Son tres puntos los que exponen: El currículum define de manera apriorística las prácticas que se tendrán que desplegar y de la misma manera caracteriza las interacciones entre maestro y alumno, además de definir la vida profesional futura del alumno. Así el currículum tiene una visión monosémica al percibir solamente el cumplimiento de la finalidad previamente organizada. La segunda observación la dirigen al trabajo que realizaron los pedagogos como asesores y la ayuda que dan al docente en relación con la selección de las actividades que debe seleccionar el alumno. La tercera, está dirigida a la idea de estructura conceptual que entendían como reflejo de la ciencia. Si bien es cierto que esta pedagogía tenía el acierto de centrar el problema pedagógico en los contenidos, también lo es que no es una entidad autónoma y afecta la trama que viven los sujetos en las trayectorias curriculares.

Competencias en la formación de docentes

Una nueva forma de acercamiento profesionalizante a la práctica docente emerge en la década a partir de la noción de competencias. Si bien es cierto que son pocos los textos localizados, en algunos discursos de académicos, en propuestas de intervención, en innovaciones curriculares el vocablo ha desplegado comentarios. Todos los autores arguyen que el señalamiento claro de las competencias elevaría la calidad del trabajo docente e incrementaría el espacio profesional.

Huerta, Pérez y Castellano (2000) en su ensayo plantean las características sustantivas, ideales que tendría el trabajo con competencias. Para ellos la globalización se impone y el país tendría que asumir las demandas que existen a nivel internacional: la definición de competencias es la vía “más efectiva para relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo” (2000:87). Advierten que en México, desde 1993, se han creado organismos para impulsar esta lógica de acción; ha impactado al sistema tecnológico nacional al CONALEP y al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Los ensayistas proponen una definición de normas de competencia, que a la letra dice: “Las normas de competencia se conciben como *una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo*, referente con el cual es posible

comparar un comportamiento esperado” (Huerta, Pérez y Castellano, 2000:89, cursivas en el original). Desde esta perspectiva, la práctica es el punto básico para la definición de los criterios de desempeño: evidencias esperadas en el proceso de aprendizaje. Ambos, criterios y evidencias permitirían crear mecanismos de evaluación concretos para valorar los programas curriculares sustentados en competencias.

Más adelante, añaden que “el concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto” (2000:89). Luego, distinguen tres niveles de competencias: básicas, genéricas y específicas. Posteriormente, indican que la articulación entre escuela y mercado de trabajo se logra bajo la idea de transferibilidad; de ello se desprende que el diseño de las experiencias de aprendizaje deberá cuidarse al máximo, a pesar de que el aprendizaje debe ser flexible, abierto y permanente. El ascenso en la complejidad del aprendizaje es la base de los planes de estudios sustentados en la idea de competencia. La formación profesional deberá garantizar la resolución de problemas en relación con los contextos profesionales en los que está formado el profesionista. “La *multirreferencialidad* es un rasgo de las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deber permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos” (2000:92, cursivas en el original). Después, recomiendan que los docentes centren su propuesta de trabajo en el aprendizaje y no en la enseñanza. Al final del ensayo, advierten:

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad [...] Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos (Huerta, Pérez y Castellano, 2000:96).

Con arreglo a esta perspectiva, **Gutiérrez y Rodríguez (1997)** y **Bazdresch (1998)** trasvasan en sus ensayos ideas relativas al valor o importancia de las competencias en el campo de la formación de docentes en el nivel superior. **Gutiérrez y Rodríguez** afirman que estos profesores han ingresado a la profesión con deficiente capacitación para la docencia y con reticencias a la formación en cuestiones pedagógicas o didácticas.

Para vencer estos obstáculos, formulan acciones de formación docente sustentadas en competencias. “[...] la educación basada en competencias exige: 1. Marco conceptual, 2. Establecimiento de estándares, 3. Evaluación de las habilidades de un conocimiento dado, 4. Certificación” (Gutiérrez y Rodríguez, 1997:31). Con afán generalizante, afirman: “El docente en enseñanza superior de este país deber ser competente en las siguientes áreas: 1. Estar al día en los avances científicos y tecnológicos de su disciplina. 2. Dominar las técnicas didácticas que faciliten al educando la adquisición del conocimiento. 3. Aplicar los métodos de evaluación del aprendizaje más adecuados a la disciplinas, el grupo y el individuo” (1997:31-32).

En el mismo orden de ideas, **Bazdresch (1998)** aduce que el contexto actual demanda nuevas funciones a la escuela: “preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento [...] capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditos” (Bazdresch, 1998:8). Caracteriza a la competencia al señalar que “es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orienta a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social” (1998:8-9). Propone que los docentes se formen en competencias para superar tensiones relativas a su labor. Las tensiones que describe son: teoría y práctica, pensamiento y acción, objetivo y subjetivo. Al epilogar su ensayo muestra las competencias deseables: “Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias” (Bazdresch, 1998:14).

Como se percibe, el tema es nuevo, aun así podemos encontrar algunas afirmaciones secundarias sobre las competencias en las argumentaciones sobre la formación de docentes. Para muestra la siguiente afirmación: “El énfasis en el logro de competencias, que puede considerarse como reflejo de la tendencia a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional” (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998).

La relación docencia-investigación

Desde el estado de conocimiento pasado, la aparición de esta tendencia ha incrementado su público y agentes que arguyen, discurren, intervienen y analizan sobre el tema. La marca es de tal magnitud que en esta nueva

edición de los estados de conocimiento, en la misma área, aparece un tema relacionado con la investigación, pero que se ha concretado a la revisión de la *Formación para la investigación*. Hemos dejado para este apartado lo que tiene que ver con la formación de docentes, como en la década pasada. La referencia al vínculo ha visto aparecer un sinnúmero de autores, pero a la vez, cada ensayo es más reducido en el número de páginas. Dar cuenta de la investigación en las universidades ha llevado a varios investigadores a dar cuenta de este fenómeno. Cabe señalar el trabajo de **Norma Gutiérrez (1998)** que documenta la historia en la que algunos de los principales centros de investigación en educación en México se fueron constituyendo, a pesar de que no lo ubicaremos en alguna de las vertientes que más adelante específico, conviene al lector revisar el artículo para conocer algunos de los vericuetos que son parte de la historia de los centros de investigación, en educación.

Dada la amplitud de textos recolectados para esta tendencia, sólo expondré algunos que considero representativos de las categorías establecidas. De igual modo, se indicarán las tradiciones (universitario o normalista) en donde se hincan las cavilaciones de los autores.

Enlace de las funciones en las instituciones de educación superior

Reflexionar sobre la articulación a nivel institucional ha sido materia de trabajo de los formadores, investigadores o ensayistas que están del lado de la tradición universitaria.

Chavoya (2000) presenta los datos que arroja una investigación sobre la Universidad de Guadalajara. Con base en los pormenores estadísticos argumenta sobre la evolución de las funciones universitarias en la institución mencionada. Inicia con un panorama general que relata la introducción de la ciencia en la universidad, como resultado de un proceso histórico que inicia en el continente europeo y que llega al americano como resultado de la revolución industrial. La introducción de la ciencia en las universidades impacta la organización interna de tipo ideal; ya sea en cátedra, facultad, en departamento o colegio. Con base en estas cavilaciones la autora contextualiza la organización de las universidades mexicanas. El proceso lleva a que en nuestras universidades, los institutos que realizan investigaciones se encuentren alejados de la docencia. Incorpora a la división de las funciones el hecho histórico de la masificación de la educación que trajo como consecuencias la contratación de profesores noveles, recién egresados. No olvida en señalar los problemas internos, de jerarquía, de las instituciones de educación superior que afectan los estilos institucionales.

Más adelante, ofrece datos sustantivos sobre la evolución de la Universidad de Guadalajara. Por la información que proporciona, la institución se organiza con base en cátedras, con una masa estudiantil altamente politizada y un centro con tendencias hacia la formación profesional, ligada a la docencia. La investigación se organiza como función universitaria separada de la docencia. Diversos avatares, en el contexto de la modernización, llevan al incremento de la labor de la investigación.

La articulación con la docencia no podría ser olvidada, así como la modernización universitaria. De tal suerte, se estableció la figura de profesor investigador y posteriormente la adopción de un modelo departamental divisional y la creación de una red universitaria formada por once centros universitarios [...] y que funcionan actualmente de manera desconcentrada de la administración central (Chavoya, 2000:52).

A pesar de que se revalora la función de investigación, a nivel proporcional es aún insuficiente, dado que la mayoría de los docentes son profesores de horas asignatura: la desproporción numérica genera problemas para el cumplimiento de las funciones a nivel institucional que no se han superado con la promulgación de la figura del profesor investigador. El desnivel de formación entre los que se dedican a la docencia y a la investigación es enorme; los investigadores tienen una trayectoria formativa más amplia. Además, no todos están en condiciones de cumplir por igual las dos tareas: docencia e investigación. Pero a nivel institucional también existen problemas de caracterización de las funciones:

La rigidez de la concepción de la docencia provoca los problemas. La docencia se concibe como horas frente a grupo, no incluyéndose las asesorías y tutorías que el proceso educativo requiere. Actualmente las tareas del académico se han vuelto complejas y diversas y van más allá del trabajo áulico hasta el trabajo administrativo, la asistencia a reuniones de academia, etcétera (Chavoya, 2000:55).

Afirma que las dos funciones se han visto alimentadas; la docencia se ha organizado a partir de los conocimientos producidos, la investigación tiene nuevos objetos. Pero los problemas persisten ya que la investigación se ha perfilado hacia la fragmentación de los objetos. No obstante, “es aquí en donde la docencia puede hacer su aportación, proporcionando esa integración que hace falta” (Chavoya, 2000:56). Sella su reporte de investigación y dice:

[...] docencia e investigación deben ser articuladas, pero debemos tener cuidado en la manera en como entendemos la articulación entre ambas funciones. La rigidez en la aplicación de criterios únicos (número de materias que se deben impartir por persona y por semestre), la estrechez de la concepción de docencia (equivalente exclusivamente a horas frente a grupo), la unión de los roles sin consideración de los atributos personales de los académicos y las características de las carreras que se trate pueden tener un efecto negativo en la educación superior. Para evitarlo, habría que flexibilizar los criterios institucionales (Chavoya, 2000:56).

En el estado de conocimiento anterior la revista *Colección Pedagógica Universitaria* (16) compiló las ponencias del foro La relación docencia-investigación (1987), organizado por Serrano J. A., en las instalaciones de la Universidad Veracruzana, la mayor parte de las ponencias fueron el alimento de ese documento. En esta década, un lugar semejante tiene la publicación en la revista *Perfiles Educativos* (61)(1993), coordinada por Morán P., que propuso el mismo tema. Pasaremos visado a los temas expuestos y sintetizaré los colores y matices propuestos sobre el vínculo entre ambas funciones.

Serrano y Pasillas (1993) arguyen que reflexionar sobre la problemática docencia-investigación es desentrañar los diversos significados que se encuentran expresados, para el caso retoman las ideas de “incorporación”, “articulación” y “relación”. En la primera, focalizan el problema alrededor de la idea de investigar la práctica de educar. Muestran que buena parte de los lectores de Stenhouse no han revisado lo que a la letra dice cuando postula la idea de que el docente investigue la práctica. En la segunda, desglosan algunos de los sentidos que tienen a nivel institucional los términos docencia e investigación. Alertan sobre la especificidad de los procesos y sobre el hecho de “construir las condiciones académicas que favorezcan, propicien las actuaciones pertinentes” (Serrano y Pasillas, 1993:8) y no se exacerbe el punto de vista epistemológico en la discusión sobre el vínculo. Finalmente, cavilan sobre los discursos que se dan a la relación teoría-práctica en los que se intenta articular las funciones. Dicen que el discurrir sobre el tema implica una “relación indirecta, mediada por la reflexión y sin un compromiso determinado, dependiente de la situación” (Serrano y Pasillas, 1993:11).

En la idea de desentrañar diversos sentidos al vínculo que en esta sección comentamos, Fernández, R. argumenta en relación con tres temas: las posibilidades de integración, el investigador y la docencia y el maestro y la investigación. Concluye que al ser diversos los sentidos de la

relación docencia e investigación: “no tiene sentido que nos esforcemos mucho en tratar de argumentar cuáles son las más originales y legítimas” (1993:24).

Mac Gregor (1993) asevera que los problemas del vínculo se deben a las condiciones propias de la UNAM: en lo jurídico, en las políticas de desarrollo, en la definición del centro laboral. La institución sobrevalora la actividad de investigación y demerita la labor de docencia. Es preciso una redefinición institucional del asunto, en sus propias palabras: “tendrá que valorarse –prácticamente reivindicarse– la función docente, de tal manera que se modifique la actitud de absurdo desprecio que hacia ella se tiene” (Mac Gregor, 1993:15).

Con base en la contextualización de la sociedad actual en tanto postmoderna, Glazman apunta que “si la enseñanza ya no es únicamente transmisión de informaciones, sino su progreso, el avance de la labor docente deberá concentrarse en la formación de capacidades que conduzcan a conectar mejor campos tradicionalmente aislados, en otras palabras la interdisciplinariedad” (1993:30). Además, insiste en el desarrollo desigual de los espacios universitarios, lo que dificulta establecer el vínculo entre las funciones. Luego, recalca las diferencias que existen en la infraestructura para los distintos sectores que conforman a la universidad. Finalmente, señala la desigual relación entre las universidades de países desarrollados y las de los estados periféricos.

En el contexto de la educación normal, **Escalante H. (1992)** expone los avatares por los que ha pasado la investigación en las instituciones ligadas a la formación de docentes. “La investigación educativa se encuentra en proceso de construcción, no la podemos considerar como una actividad consolidada y con arraigo e influencia decisiva en la orientación y el desarrollo de las actividades educativas de las instituciones y en general del sistema educativo” (Escalante H., 1992:26).

Para lograr el cumplimiento de las funciones universitarias (al interior de una institución), los grupos internos han asumido programas de posgrado con artimañas, con uso de poder para que las instituciones tengan una presencia en las redes locales de la formación de docentes, **Izquierdo (2000)** esboza estas argucias y plantea sus consecuencias para la institución formadora de docentes.

Amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo

En esta sección agrupo textos que sostienen la articulación de la docencia y la investigación bajo la consideración de que ésta aumentaría la calidad

de la docencia; también se plantea que la formación en investigación trae consecuencias para el alumno. En este apartado vislumbro diversas adjetivaciones sobre la vinculación entre docencia e investigación. Mientras unos alegan el retiro de la investigación como eje de la docencia, otros proponen fortalecer la investigación para elevar la calidad de la enseñanza. Para algunos, la investigación abisagraría la calidad educativa. Esta sección está compuesta, sustantivamente, por autores ligados a la tradición normalista.

En este agrupamiento, la discusión sobre el vínculo adquiere matices. Por un lado, **Castañeda S. (1993)** y **Reyes García (1997)** precaven a los lectores de los usos apriorísticos que el discurso educativo da a la relación entre estas dos funciones; por el otro, **Bellido (1992)**, **Ramón y Torres (1992)** y **Ruiz del Castillo (1993)** proponen la articulación con variopintas argumentaciones, pero con la finalidad de mejorar la calidad de la docencia y en especial las ganancias de la unión de las dos funciones las llevaría la formación profesional del alumno.

Para **Castañeda S.** no existe un vínculo *a priori* que indique las formas en que la docencia y la investigación se engarzarían. Las posibilidades del vínculo están ligadas a las condiciones concretas en las que se produce cada una de las prácticas. “Planteado así, es necesario distinguir cuáles son los problemas que competen más a la docencia y cuáles son los que competen más a la investigación” (Castañeda, S., 1993:29). Coloca el problema del vínculo entre docencia e investigación en varios niveles. Uno, lo que se puede hacer en relación con las condiciones institucionales. Dos, lo que los docentes pueden hacer según su formación. Tres, los objetos de indagación no pueden ser planteados desde las políticas institucionales, dado que el proceso de investigación es una cuestión personal. Al finalizar su ensayo, plantea que la manera de enfrentar la relación de la docencia con la investigación es a través de la creación de una cultura colectiva:

Tal vez resulte un tanto ambicioso el decirlo, pero es necesario compartir ciertos significados sobre el que ha de ser o no ha de ser la investigación, de otra manera la situación se convierte en un mero diálogo de sordos porque cada uno intenta poner delante lo que representa su posición y no lo que puede constituir una construcción más colectiva a partir de la posición que asume cada participante. Esta idea del desarrollo de una cultura colectiva sobre la investigación resulta fundamental para que los docentes puedan desarrollar de una manera grupal e individual las tareas correspondientes a la investigación (Castañeda, S., 1993:30).

De igual forma, **Reyes García (1997)** asevera que no existe un deber ser del vínculo docencia e investigación y las respuestas dependerán de la conceptualización que se realice de los términos. Recomienda:

[...] la realización de un diagnóstico nacional que nos permita conocer la distribución de centros de educación superior, centros de investigación y docentes investigadores, así como su nivel de escolaridad, edad, antigüedad en el servicio, con el propósito de estimar y diseñar, en su caso programas de fortalecimiento a instituciones o a programas educativos (formación y actualización de profesores) (1997:378-379).

Bellido (1992) asevera que uno de los objetivos de la formación docente es la profesionalización de la docencia; uno de los caminos que llevarían al cumplimiento de ello sería que el docente tuviera formación en investigación. En este contexto, elevar la calidad de la docencia tiene como consecuencia apoyar la formación del alumno. Una de las preguntas que la autora recomienda haga el docente es “¿Cómo se propicia que el alumno construya su propio conocimiento?” La relación docente alumno es importante, pero de igual modo lo es que el “docente pueda promover, junto con sus alumnos, es la investigación, el procedimiento de ir más allá de la captura de datos, de no quedarse en la descripción” (Bellido, 1992:63). En el mismo tenor de ideas está la propuesta de Ramón y Torres; investigar se aprende investigando: “la investigación debe ser el elemento sustantivo, eje del proceso enseñanza-aprendizaje” (1992:60), además de que podría ser un elemento de vinculación con el sector productivo del país.

Ruiz del Castillo (1993), luego de enmarcar el problema del vínculo entre las funciones universitarias, asienta que como parte de las exigencias de la modernización en educación, los profesores acceden al campo de la investigación como exigencia institucional. Ante ello la docencia se debe reconsiderar y tomar a la investigación como eje fundamental de la actividad profesional del docente. La formación en investigación tendría como mira al alumno: “para los docentes significa fomentar o propiciar ciertas características en sus alumnos, llevarlos al plano de la reflexión colectiva y sobre todo, ejercitar la investigación. Para los alumnos, significa romper con la comodidad que representa mantener una actitud pasiva frente al conocimiento, sin asumir un compromiso con su propio proceso formativo” (Ruiz del Castillo, 1993:49).

Acorde con el planteamiento de que la investigación y la docencia se pueden compenetrar, en variados planos, **Morán (1993)** estipula algunos

sentidos que se le pueden dar al vínculo entre estas dos funciones universitarias. Toma como referente de análisis el trabajo desarrollado por el desaparecido CISE-UNAM. “Desde el programa de formación de profesores y de investigación educativa del CISE y de la mía en particular, sostengo que la propuesta de una docencia en forma de investigación, como estrategia pedagógica, puede viabilizar y dar concreción al vínculo docencia-investigación en la cotidianeidad del trabajo en el aula” (Morán, 1993:53).

De este centro destaca tres orientaciones: la investigación como un procedimiento pedagógico; la investigación como transformación sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa y la investigación como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos nuevos. Señala que los sentidos de la relación entre la investigación y la docencia no son unívocos: la investigación tiene un sentido pedagógico; la docencia puede ser una forma de investigación. De esta forma de relación extrae los beneficios para los estudiantes, que “cobre conciencia y asuma su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje y que no espere a ser ‘enseñado’ y ‘evaluado’ por un docente” (Morán, 1993:59) El autor extiende esta idea: la “caracterización de un alumno consciente, responsable, crítico y creativo, sólo se conseguirá a través de una planta docente que reúna las condiciones de contratación, de promoción, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional para la formación de profesores y de profesionalización de la docencia” (Morán, 1994:137).

Cabe apuntar que Morán (2001) extiende las ideas aquí someramente dibujadas en el texto “La problematización del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de Formación de Profesores”.

Diversos valores puede adquirir la investigación: contenido programático y método de enseñanza (**González M., 1997**); profesionalización de la docencia y generación de cultura de innovación (**Ibarra R., 1999**); alcanzar el acto del pensar (**Torres N., 1995**); diálogo entre el docente y el investigador (**Sánchez T., 1992**); la investigación y sus ligas con la formación (**Zemelman, H., 1995**); como base de una didáctica de la problematización (**Sánchez P., 1993**); las trayectorias de los docentes y los investigadores son diversas, pero la calidad la calidad de la formación del estudiante es la que permite vincular las funciones (Garritz, 1997).

Las argumentaciones en el campo de la educación básica, son disímiles. Si los docentes de educación básica y los formadores tiene acceso a la investigación, como productores se daría la condición para generar transformaciones en el sistema educativo nacional, afirma **Moreno B.**

(1998); propone la investigación como alternativa para atender las necesidades de la educación básica; algunas de las acciones recomendadas son las de fortalecer en los formadores el acceso a los circuitos institucionales de tal empresa. De igual modo:

[...] poner un fuerte énfasis en la formación para la investigación en los programas de actualización para docentes en servicio. Estimular la realización de investigación educativa entre los docentes, dándoles la posibilidad de acceder a niveles superiores de la carrera magisterial o en el sistema de homologación, mediante la presentación de productos de investigación de calidad (1998:21).

La articulación de la investigación con la docencia, se da para algunos autores por el uso de metodología. En esta línea se encuentran las afirmaciones de **Rivas L. (1998)** al concluir su ensayo dedicado a resaltar las bondades de la investigación cualitativa en la formación de docentes. “El valor de esta información será tanto más alto, cuanto más provenga de la subjetividad de los participantes, aspecto que sólo puede cubrirse en la realización de un trabajo docente creador [...] al resaltar las bondades del método cualitativo aplicado a procesos de investigación ligados a la docencia” (1998:56).

Espinosa (1999) postula que “el acto de investigar no es para los mediocres, porque éstos no producen, no son creativos” (1999:71). Prevé que la fórmula de investigar se la aplique el sujeto “hacer de nuestra tarea investigativa un quehacer que le pertenece a la cosa misma, en otras palabras vayamos a investigar para investigarnos a nosotros mismos” (1999:71).

Con el afán de reivindicar el lugar del normalista en el contexto actual, **Carrera L. (1993)** expone argumentaciones para ligar la investigación con la tradición del ser normalista. Plantea una definición:

El normalismo parece ser ante todo una formación como profesor de nivel básico caracterizado por una gama de principios en los que destacan: eros pedagógico, servicio a la comunidad, fidelidad al Artículo 3º Constitucional, culto a los héroes de la Patria, ejemplo de buen vivir, cultura general, solidaridad nacional, sensibilidad humana (Carrera, 1993:16).

En el mismo tenor de las ideas anteriormente descritas, conmina a los formadores de docentes, al respecto “El formador de docentes, confirma su pertenencia al normalismo al asumir el compromiso de transformar sus prácticas educativas y docentes para responder a la responsabilidad que el Estado le encomienda: la formación de nuevos docentes y para ello, se hace necesario que adquiera las herramientas teóricas y metodológicas que lo

conviertan en docente-investigador” (Carrera, 1993). A pesar de que el autor apela a la idea del docente-investigador, plantea que el docente no puede “por la naturaleza de la docencia, hacer las dos actividades simultáneamente, y por otro, visto como investigación sobre la docencia, se encuentra el obstáculo epistemológico que el investigar una práctica en la que se está directamente involucrado no permite un adecuado distanciamiento de los objetos” (Carrera, 1993). En líneas generales se liga a los razonamientos de **Torres M. (1996)**.

Los estudios sobre la aplicación de tipos de investigación en el ámbito de la formación de docentes, en especial de la investigación-acción, fueron casi apropiados por el sector normalista (**Cortés C., 1999**, **Bascuñán B., 1997**; y **Arias O., 1993**; **Terrón, 1998**; **Barabtarlo, 1995**), las argumentaciones de su utilización no han variado, ni las réplicas, impugnaciones o discusiones relativas a su utilización (Díaz Barriga, 1993; Serrano, 1998).

Con un afán de analizar las condiciones de la creación de la cultura de investigación en las escuelas dedicadas a la formación de docentes, **Ducoing y Serrano (1996)** muestran los caminos que este afán ha tenido en el campo. Por un lado, el sistema educativo ha apoyado esta empresa con el lanzamiento de convocatorias a nivel nacional para fomentar la investigación; por otro, las instituciones del sistema delegan el trabajo de indagación a profesores que la realizan sin tener, en el propio marco de la escuela donde laboran, tradiciones que apuntalen la labor de los noveles investigadores. Los autores analizan “19 informes y 46 proyectos de investigación, inscritos todos ellos en el rubro de formación docente” (Ducoing y Serrano, 1996:95). Muestran, con datos, la evolución y acento que han tenido los temas, aseveran que el crecimiento de algunos se debe a las circunstancias institucionales que dirigen el deseo de saber de los docentes.

Ducoing y Serrano (1996) señalan elementos que se reiteran, elementos que insisten en la naciente cultura de la investigación en el sector normalista: el círculo del diagnóstico, las investigaciones solo apuntan al primer nivel de la creación de conocimiento. El segundo, las metodologías; que por un lado divide la producción en cuantitativo o cualitativo, y por otro, que la noción de totalidad se entiende de manera aditiva. Luego apuntan el desarrollo de las argumentaciones y los tratamientos conceptuales en las investigaciones con dos señalamiento: el carácter praxeológico de la argumentación, con exclusión directa de argumentaciones conceptuales; y, el deseo de prescripción al centro del discurso, movilizad por la aspiración al cambio de prácticas en la educación. Concluyen con la

invitación a seguir la evolución del campo de investigación en el ámbito de la formación de docentes. “Estar alertas en la forma de transmisión llevaría a superar el obstáculo pedagógico para hacer circular un saber que no tiene una sola vía de ser comunicado. Democratizar el saber no tiene por qué implicar la deserción reflexiva del mismo” (Ducoing y Serrano, 1996).

Investigación para el desarrollo académico

En lo que se refiere a la tradición normalista, la discusión del vínculo docencia e investigación debería tener otro contenido, ya que no se trata de la discusión de las funciones de una institución de educación superior, afirma **Quiroz (1996)**. En su artículo, el autor sintetiza cuál fue la discusión sobre el tema de la vinculación de las funciones “en la década de los ochenta la polémica giró alrededor de la pertinencia del concepto del ‘maestro investigador’ para orientar el proceso” (Quiroz, 1996:31). Muchos de los debates, desde su punto de vista, estuvieron mal enfocados para el docente de educación básica. Ante ello propone algunas orientaciones para fortalecer el vínculo entre la investigación y la docencia en la educación básica: propone el énfasis en la práctica docente, como bisagra con la investigación. En sus palabras:

[...] enfatizar en aquello que los maestros hacen todos los días en el salón de clases, es decir, en la práctica de enseñanza de los contenidos escolares. Es en estos términos que la investigación puede convertirse en generadora de contenidos para el plan de estudios. Por una parte puede proporcionar información actualizada acerca del debate sobre la enseñanza de cada materia. También puede proporcionar orientaciones para que el futuro maestro diseñe o modifique sus estrategias de enseñanza en relación a contenidos específicos. Puede también informarle sobre lo que significan los usos del tiempo, el espacio y los recursos de enseñanza en las prácticas de sus estudiantes (Quiroz, 1996:34).

Después confirma su propuesta “el ejercicio de la investigación no debe ser lo central en la formación de los futuros maestros. La investigación educativa puede funcionar en la formación de los maestros en diferentes planos y niveles de mediación” (Quiroz, 1996:34). Medida que se opone a los planteamientos de Moreno (1998) en materia de investigación para los docentes de educación básica, para ella la investigación de calidad es una tarea más a la que puede acceder el docente.

La formación intelectual

En el estado de conocimiento pasado (1980-1990) señalamos que en lo que respecta a la idea de formación intelectual no habíamos localizado experiencias que relataran formas concretas de hacer efectiva esta imagen del docente. De igual forma acontece con esta década. Generalmente, encontramos como un ideal, anhelo o proyecto de algo posible. En algunos textos arriba mostrados (en esta sección de *tendencias en la formación de docentes*) se describe como tendencias, otra como aspiración (**Padilla, 1996; Ornelas, 2000; Hernández G., 1995; Rojas, Sandoval y Vera, 1997; Morán, 1999; Tlaseca, 1995**).

Didriksson (1997) se suma a dibujar la idea del docente como intelectual, aduce que ante las sucesivas reformas educativas el maestro ha perdido influencia en diversos terrenos. Se agrega a esto la influencia de las nuevas tecnologías. Empoderar al docente en relación con su trabajo sería una opción para cambiar la acción del docente.

Los profesores, como intelectuales, legitiman su práctica social en el desarrollo articulado de la conceptualización, planeación, diseño y ejecución de sus tareas y programas. Ello significa que los profesores deben contar con una influencia directa sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo. La formación docente, por tanto, no puede limitarse al mero entrenamiento de habilidades prácticas, sino a su formación y participación en el conjunto de estas actividades articuladas (Didriksson, 1997:197).

Piña (1993) plantea la diferencia entre profesional e intelectual, con base en las reflexiones de A. Gouldner. Piña brega contra la noción de formación que enfatiza la apropiación de aspectos técnicos instrumentales y propone la noción de formación intelectual, la cual “es imposible de cuantificar, porque de ella no dependen cursos, o de la terminación de un posgrado, sino que es una forma de vida” (1993:5). La riña contra lo instrumental le lleva a sostener que “El intelectual, por el contrario, es quien cultiva su disciplina; es quien se interroga por la misma y que puede decidir su desempeño o no una determinada actividad profesional” (1993:5). Después de relatar los avatares de la actividad cotidiana que realizan profesores de nivel medios superior, Piña se pregunta, en relación con la formación docente y la práctica cotidiana de los profesores “¿La alternativa se reduce a cursos de “formación” (actualización), o se requiere la participación de otras instancias sociales como son la formación artística, la profundización de la disciplina y una reflexión sobre la

situación personal en el contexto actual? Son interrogantes de apoyo para posteriores trabajos” (Piña, 1993:18).

BALANCE

Características de la producción

Las frases finales del estado de conocimiento de la década pasada son aplicables a esta década. La producción se ha ampliado: incremento de textos, ensayos, análisis, propuestas, investigaciones, indagaciones. Hemos constatado incremento en investigaciones, materia sustantiva que supondría la ampliación del conocimiento de las disciplinas. Pero no hemos visto orientaciones cognitivas distintas, salvo algunos casos concretos. De un marcado peso por elaborar propuestas, ahora encontramos textos dirigidos al análisis de situaciones, experiencias o tendencias de formación concreta.

En cuanto a las formas, estilos y referencias bibliográficas se percibe una búsqueda hacia autores de primera línea (filósofos, sociólogos, pedagogos, etcétera), que en la década pasada apenas si se percibía en los textos. Hay nuevas formas de escritura: también encontramos textos con multitud de referencias hacia el propio autor; incluso hay producciones sin referencias en su interior –ni del autor, ni de otra referencia bibliográfica– cosa que no deja de llamar la atención pues no se muestran las referencias que sostienen un pensamiento. Además, hay investigaciones que toman líneas prestadas (párrafos, líneas) de otros autores sin hacer referencia de la fuente que asumen.

Continuidad y ruptura con la década pasada

Podemos constatar en los relatos verbales de experiencias de formación de profesores la existencia de un fuerte impacto en las nuevas tecnologías, a pesar de que la producción escrita no refleje este interés. En este sentido, hemos visto el reflote de la tecnología educativa, que si bien no fue expresado en esta década, seguro será material que se incremente en la próxima. La continuidad de tendencias no significa igualdad. En relación con la década pasada, hay tendencias siamesas, pero no hay clonación en las formulaciones. Hemos visto que las tendencias se ramifican, pero los bordes se conservan. Como es el análisis de la práctica docente y las reflexiones sobre el vínculo docencia e investigación. Vemos un campo que también está altamente influenciado en sus temas de reflexión por las pres-

cripciones institucionales en boga desde los años ochenta, por ejemplo: la relación de la docencia con la investigación y el análisis de las prácticas; la formación por competencias.

Enlaces con las tendencias internacionales

A nivel internacional circulan tendencias generales, un marco general lo proponen Liston, y Zeichner –(1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata–, se afilia a esta visión la reformulación que realiza Ángel Pérez –(1993) “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en J. G. Sacristán y A. Pérez *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pp. 398-429. Las tendencias en México apenas expresan las ideas sostenidas por Gilles Ferry –(1990) *El trayecto de la formación (Los enseñantes entre la teoría y la práctica)*, México: Paidós.

La hipótesis de Serrano (1998) sobre la indigenización de las tendencias es válida en la descripción de las propias de formación de docentes y profesionales de la educación (una lectura semejante podría hacerse a los campos de conocimiento en los que se han elaborado estados de conocimiento por el COMIE). Existen tendencias generales que mantienen una denominación genérica que circulan a nivel internacional, como se puede comprobar con la lectura de los textos arriba referenciados. Pero son los autores locales, mexicanos, los que han dado significación propia y matices especiales; el sello de la ubicación institucional marca, en gran medida, los temas y las formas de argumentación. Las posiciones de los autores en el campo también influyen para el desarrollo de las argumentaciones. Así hemos visto que a nivel local se sostienen categorías que en otros ámbitos internacionales apenas si son tocadas y reconocidas como tales; como sería el caso del docente-investigador, o algunas de las variantes de la tendencia de análisis de la práctica. Ciertas denominaciones que circulan a nivel internacional han mudado en el ámbito local. Por ejemplo, la noción del *docente reflexivo* en México ha trocado en *análisis de la práctica docente*, o se ha ramificado hacia la tendencia que hemos denominado el vínculo docencia-investigación.

La producción, ya sea en investigación, ensayo, propuesta, ha generado sentidos particulares que tienen como referentes los significados sobre la acción docente elaborados en nuestro sistema educativo. Con arreglo a esta perspectiva, hemos visto sujetos que activamente producen significaciones sobre la acción y que en sus producciones aventuran estilos singulares sobre lo que consideran el trabajo académico, de indagación o intervención

en el campo. En la producción de los textos, aparece como síntoma que los grupos académicos no discutan entre sí, a pesar de que en la lectura de muchos materiales se puede percibir que se aluden a ciertas ideas; pero no son citadas (los autores elaboran expresiones como “se dice, algunos opinan qué, etc.”). En este sentido, la alusión, la insinuación ha suplido la referencia directa en las producciones locales, con la consecuente creación de fantasmas, un otro casi inexistente.

La selección de la información quiso cubrir múltiples fuentes y referencias, dado el reconocimiento inicial que teníamos de la falta de investigaciones en el campo. Sin embargo, a pesar de diferentes llamados a diversas instituciones, la bibliografía, aun cuando es extensa, no cubre todos los estados del país. Queda por realizar diagnósticos de la información por estado. Pero sin duda, muchos de los textos por registrar poco variarán de los estilos, modos y tendencias que aquí hemos presentado. La producción restante seguirá mostrando las formas de dirigir, proponer, moldear la práctica de los docentes. Sin duda, el desarrollo de investigaciones, intervenciones, ensayos en la próxima década dará luz sobre los claroscuros de una práctica compleja.

ANEXO
FUENTES DE INFORMACIÓN DEL SUBCAMPO
TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Nivel educativo	Institución	Metodología	Estado	Texto
Superior (1) Padilla	UAM	Encuesta, análisis	DF	Reporte en forma de libro
Básica (5) Ornelas, Cantón Trujillo, Fernández A. Tlaseca	UPN	Investigación cualitativa	DF	Libros, un ensayo, un reporte de investigación
Superior (3)	UPN (2) UEM	Reflexión de experiencia	DF	Libros
Superior (1) Ordaz, Ramos y Martínez	UPN-U 241	Investigación cualitativa	SLP	Reporte de investigación
Básica (1) González, J.	UPN- U31A	Investigación cualitativa	Yucatán	Tesis

(Continúa)

Nivel educativo	Institución	Metodología	Estado	Texto
Básica (1) Block, Dávila	DIE	Reporte de investigación	DF	Artículo
Superior (1) Gutiérrez N.	DIE	Reporte de investigación	DF	Artículo
Superior y normal (1) Serrano	DIE	Análisis de doctos. investig. cualitativa	DF	Tesis de maestría
Básica (1) Espinosa T.	DIE	Etnografía,	DF	Tesis de maestría
Básica (1) Rosas	CEE	Reporte de experiencia	DF	Artículo
Superior (1) Arias, M A.	UNAM	Tesis	DF	Tesis de maestría
Media superior (1) Durán A.		Reporte de experiencia	DF	Artículo
Superior (1) Morán, P.	UNAM	Investigación cualitativa	DF	Tesis de maestría
Superior (1) Kepowics, Sandoval y Romero	Univ. de Guanajuato	Cualitativa, reporte de investigación	Gto.	Artículo
Superior (1) Reyanga y Duque Chavoya	UdeG	Cualitativa, reporte de investigación	Jal.	Artículo
Superior (1) Alvarado, M.	UdeG	Cualitativa, tesis después libro	Jal	Tesis de doctorado
Básica (1) Hernández P., J.	UACH	Encuestas, tesis	Chiapas	Tesis de maestría
Superior (1) Ordóñez, H.	ENSEM	Tesis	Edomex	Tesis de maestría
		Subtotal: 24		
		Total: 103		

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M.; Vierna, L. y Villatoro, M. E. (1997). “La formación de profesores y el cambio curricular”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 131-136.
- Acosta Segura, Ma. Magdalena *et al.* (1996). “La profesionalización de la docencia en el nivel superior”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 85-119.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (1996). “La recuperación de experiencias de las egresadas en educación preescolar como elemento de análisis y comprensión de los procesos de formación inicial”, en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 108-109.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (2000). “La investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México (parte I)”, *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 25-29.
- Aguilar Guadarrama, Amelia (2000). “La práctica de la investigación educativa en la formación docente: un estudio de caso (parte II). El sistema educativo y el subsistema de educación normal”, en *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 15, abril-junio, pp. 7-11.
- Aguirre, Jesús (1995). “Formación pedagógica y didácticas universitarias”, *Perfiles educativos* (CISE-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 42-44.
- Alba, Ma. de los A. (1999). “Formación de docentes en los valores de la paz y los derechos humanos. Informe de resultados”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 1-22.
- Aldama, Efraín (1996). “La formación del docente investigador”, en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 113-114.
- Alvarado, Maritza (1998). *Hacia un nuevo sistema de formación docente en el contexto de cambio e innovación de la Universidad de Guadalajara entre 1989-1995*, Tesis de doctorado en educación superior, CUCSYH-U. de Guadalajara, Guadalajara: UdeG.
- Alvarado, Maritza (2001). *Tendencias generales en la formación del profesorado*. Guadalajara: UdeG.
- Álvarez, Arturo (1995). “Diseño de un proyecto de investigación desde la perspectiva de la dialéctica-crítica”, *Lux Pax Vis*, vol. II, núm. 15, mayo-abril, pp. 13-17.
- Ángel, J. Santos (1999). “El desarrollo de la identidad profesional docente en la estrategia curricular institucional. Casos de la UNEDEPROM y la FMVZ-UMSNH”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 23-33.

- Antilano, P. y García, B. (1997). “Nuevos enfoques y rumbos de la investigación educativa en el ICEM Tejupilco”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 165-171.
- Anzaldúa, Raúl (2002). “Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual”, en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coords.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 3-60.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coords.) (2002). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco.
- Aquiahuatl, Eleuterio (1992). “¿Hacia dónde va la docencia en unidades interdisciplinarias? (caso en biotecnología)”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 45-46.
- Aragón, G. y Canales, A. “Una experiencia docente en ingeniería”, *Reencuentro con...* (UAM), núm. 6, agosto 1992, pp. 51-54.
- Arellano, Salvador *et al.* (1997). “Sistemas de aprendizaje individualizado como formadores de docentes”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 143-148.
- Argüello Morales, S., y Calderón. Ma. del C. (1997). “Fundamentos básicos de las ciencias de la educación para la formación docente”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 149-154.
- Arias, Miguel A. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*, tesis de maestría en Pedagogía, México: UNAM.
- Arias Ochoa, M. D. (1993). “Antecedentes, posibilidades y perspectivas del enfoque participativo en la investigación educativa. Notas de sus implicaciones para la práctica docente”, *Difusión Educativa* (UPN-Tams), año III, núm. 4, mayo, pp. 25-28.
- Arredondo, V. y Peralta, J. (1997). “Situación actual y perspectiva de los programas de formación docente en la educación superior”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 19-25.
- Atilano, P. y García, B. H. (1997). “Nuevos enfoques y rumbos de la investigación educativa en el ISCEEM Tejupilco”, en *Experiencias y reflexiones educativas*. Toluca: ISCEEM, pp. 165-171.
- Ávila Suárez, Ma. del C. (1997). “La influencia de los trabajos etnográficos en la formación de docentes”, *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 37-40.
- Badillo, Armando J. (1995). “Análisis de las tendencias de la formación docente”, *Difusión Educativa* (UPN-U281), año 5, núm. 11, diciembre, pp. 6-12.

- Barabtarlo, Anita (1992). “¿Hacia dónde va la docencia universitaria? I”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 9-11.
- Barabtarlo, Anita (1995). *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, México: CISE-UNAM.
- Barabtarlo, Anita (1995). “La formación de profesores en la crisis actual”, *Siglo XXI, perspectivas de la educación desde América Latina*, año 1, núm. 2, septiembrediciembre, pp. 2-6.
- Barabtarlo, A. y Valdez. S. (1994). “Formación básica de profesores en aspectos pedagógico-didácticos: proyecto 4”, en *Revista AMIE*, año 1, vol. 1, núm. 0, enero-abril, pp. 20-23.
- Barrera, Ezequiel *et al.* (1992). “Algunas referencias sobre las tendencias generales de la docencia universitaria y en la UPN”, en *Reencuentro con...* (UAM), núm. 6, agosto, pp.47-50.
- Barrón, Concepción (1992). “Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núms. 57-58, julio-diciembre, pp.16-21.
- Barrón, Concepción (1999). “Estudio comparativo de los planes de estudio en pedagogía y en ciencias de la educación”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 34-43.
- Barrón, C.; Rojas, I. y Sandoval, R. (1996). “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización”, *Perfiles educativos* (CISE-UNAM), núm. 71, enero-marzo, pp.65-74.
- Bascuñán Blaset, Aníbal (1997). “La investigación-acción y la formación de profesores ¿Es esto una utopía?”, en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 170-174.
- Bastidas, B., Vázquez, J. (1998). “La formación del administrador de la educación en México”, *Semillero de ideas* (UABC), año 6, núm. 23, julio-septiembre, pp. 12-15.
- Batalla, Ma. Agustina (s/f). “Reflexiones de una maestra fundadora”, *Educación* (CONALTE), vol. X, núm. 49, pp. 39-41.
- Bautista, A., Jiménez, J. (1999). “La actualización de profesores de secundaria respecto al uso didáctico de las nuevas tecnologías: una propuesta de cambio”, en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa. Memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 255-262.
- Bazdresh, Miguel (1998). “Las competencias en la formación de docentes”, *Educar*, núm. 5, abril-junio, pp. 8-14.
- Bellido, Ma. Esmeralda (1992). “Formación e investigación para la docencia”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, pp. 62-64.

- Bellido, Ma. Esmeralda *et al.* (1993). “El papel del docente en la construcción del conocimiento”, en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM, pp. 151-156.
- Bellido, Ma. Esmeralda *et al.* (1999). “Opinión de los docentes acerca de la formación docente, el caso de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 44-61.
- Block, D.; Dávila, M. y Martínez, P. (1995). “La resolución de problemas: una experiencia de formación de maestros”, *Educación Matemática*, vol. 7, núm. 3, diciembre, pp. 5-26.
- Boldú, J., Figueroa, F. (1997). “Formación docente en la UNAM. Algunas consideraciones”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 35-39.
- Bravo, F., Baás, Hilda (1992). “Un modelo propositivo para la formación y actualización de la docencia en educación tecnológica agropecuaria”, en *Reencuentro con...* (UAM- Xochimilco), núm. 5, agosto, pp.33-36.
- Brunner, José J. (1994). “¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?”, *Universidad futura* (UAM-A), vol. 6, núm. 16, México, invierno, pp. 4-11.
- Caballero, Romeo (1998). “Contexto nacional en el que surge la pedagogía dialéctica”, *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 25, abril-junio, pp. 14-17.
- Caballero, Romeo (1998). “El constructivismo humanista transformador”, en *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 26, julio-septiembre, pp. 16-17.
- Caballero, Romeo (1998). “¿Por qué un nuevo tipo de pedagogía?”, en *Lux Pax Vis*, vol. III, núm. 27, octubre-diciembre, p. 2.
- Calderón, G.; Alarcón, M. y Mejía, A. (1992). “La práctica docente y sus perspectivas: los casos del Colegio de Geografía, la FCPys y el ESIME”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp. 27-29.
- Calderón, Jaime (1999). “Exploración evaluativa de los talleres regionales de Investigación Educativa en la UPN de la región centro-norte”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 62-68.
- Calderón R. Torres, P. y Zavaleta, P. (1992). “Investigación y docencia: el perfil del profesor investigador”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp.18-20.
- Camacho, G. y Lara, E. (1998). “La construcción ‘compartida’ en un proceso de investigación con los docentes”, en *Experiencias y reflexiones educativas*, Toluca: ISCEEM, pp. 297-311.
- Camacho, Verónica (2001). “Personalidades juzgan el nuevo instituto de evaluación”, *Educación*, diciembre, pp. 21-26.

- Campero, Ma. del Carmen (s/a). "La profesionalización de los y las educadoras de las personas jóvenes adultas", *Revista Educación y Sociedad* (UPN-U 241), año 1, núm. 3, pp. 9-34.
- Cantón, Valentina (1997). *1 + 1 + 1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular*, México: UPN.
- Carbajosa, Diana (1993). "El docente y la formación de investigadores", en *Perspectivas docentes* (UJAT), núm. 12, septiembre 1993-febrero 1994, pp. 39-43.
- Cárdenas, José M. (1996). "La epistemología psicoanalítica: contribución hacia la formación de la creatividad en los investigadores", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 497-499.
- Cárdenas, Margarita *et al.* (1996). "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 25-84.
- Carmona, Alma (2002). "Actitud creadora y su relación con la práctica docente", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coords.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 333-360.
- Carranza, Ma. Guadalupe (2002). "De la didáctica tradicional al constructivismo (de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente)", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 211-252.
- Carrera, Luis (1993). "La práctica de la investigación y el habitus del normalismo", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año III, núm. 4, mayo, pp. 15-18.
- Carrión, Carmen (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*, México: Paidós.
- Castañeda Salgado, Adelina (1993). "La investigación y la docencia: su vínculo", *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 3, diciembre, pp. 28-30.
- Castañeda Salgado, Adelina (1991). "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación", *Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, Cuaderno núm. 1, México: UPN, mayo-agosto, pp. 11-39.
- Castañeda, Leticia (s/a). "Los procesos de investigación en la formación de profesores", en *Segundo Congreso estatal de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp.18-21.
- Castañeda, Sandra (1995). "Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 68, abril-junio, pp. 9-15.
- Castillo, E. y Tapia, M. (1997). "La formación de comunicadores ante los nuevos retos", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 75, enero-marzo, pp. 64-70.
- Castro, Carmen G. (1997). "Autobiografía de una maestra singular", *Revista AMIE*, año IV, núms. 5-6, enero-diciembre, pp. 69-75.

- Cázares, Santiago (1998). “El perfil profesional y el campo de trabajo del sociólogo”, *Semillero de ideas* (UABC), año 6, núm. 23, julio-septiembre, pp.62-64.
- Cerdán Lira, Ma. Cristina (1992). *Un acercamiento a la práctica docente de la Escuela Normal Veracruzana*, Xalapa: Ediciones Normal Superior.
- Chávez, Manuel F. (1997). “La formación del profesionista hacia el siglo XXI. Garantía del Estado de derecho”, *Umbral XXI*, núm. 24, verano, pp. 55-58.
- Chavoya Peña, Ma. Luisa (2000). “Reformas a la educación superior: articulación de la investigación y la docencia”, *Revista de Educación* (SEP-Jalisco), núm. 14, julio-septiembre, pp. 47-57.
- Chehaybar, Edith (1995). *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, Edith (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, Edith (coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio comparativo y prospectivo*, México: UNAM.
- Chehaybar, E. y Eusse, O. (comp.) (1993). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM.
- Chehaybar, E. y Reséndiz, M. (1999). “Estudio comparativo y prospectiva a nivel nacional sobre la formación docente en educación superior”, en Morales, Elvia, *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 97-102.
- Chehaybar, E.; Sandoval, R. y Reséndiz, M. (2001). “Conceptualización en torno a formación y formación docente” (mimeo).
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (1999). “El carácter del conocimiento pedagógico”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 69-79.
- Conroy, Ma. del Carmen (1992). “¿Hacia dónde va la docencia universitaria? II”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, agosto, pp. 12-14.
- Cortés Camarillo, Graciela, *et al.* (1999). “El proceso de construcción del trabajo colegiado autogestivo y su incidencia en la formación de profesores de educación primaria”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 80-90.
- Cortés del Moral, Rodolfo (1994). “Un acercamiento a la investigación educativa”, *Dimensión Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 3-14.
- Cruz, Ana B. (1993). Plan para la formación del personal académico del CCH, 1991-1994”, *Educativa* (SECBS), año 2, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 75-80.
- Cruz, Ofelia P. (1999). “El discurso de los organismos internacionales en la construcción de las políticas educativas de la formación docente”, en *Memoria V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE: Aguascalientes, pp. 91-99.

- Dávila, Norma (1999). "La formación docente del profesor universitario", *Semillero de ideas* (UABC), año 7, núm. 25, enero-marzo, pp. 27-33.
- De la Rosa, Tomás (1993). "Profesora. Virginia Abigail Garza López", *Difusión Educativa* (UPN), año 3, núm. 5, agosto, pp.19-20.
- Díaz, Carlos (2000). "Actualización docente en educación en los noventa: mitos, ritos y utopías", en *Memoria de la Segunda Bienal de Presentación de Productos de Investigación del ISCEEM*, Toluca, diciembre, pp. 123-125.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México: UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). "Investigación en la formación de profesores. Relaciones particulares y contradictorias", *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (CEE), vol. 23, núm. 2, 2º trimestre, pp. 105-116.
- Díaz Barriga, Ángel (1998). "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos", *Perfiles Educativos*, vol. XX, núms. 79-80, pp. 5-29.
- Díaz Barriga, Ángel (1999). "Didáctica y currículum, cómo reflexionar desde la docencia los problemas de enseñanza", en Morales, Elvia *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 14-20.
- Díaz, T. et al. (1998). "El papel de las técnicas informáticas en la formación del ingeniero químico", en *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año 9, núm. 43, 1998, pp. 3-9.
- Díaz Reyes, José G. (1992). "El mundo social del docente y sus repercusiones en la actividad cotidiana", *Difusión Educativa* (UPN), año II, núm. 3, diciembre, pp. 13-15.
- Díaz, R., Vázquez, F. (1993). "La formación de docentes", en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.). *Formación del docente universitario. Memorias*, México: CISE-UNAM, pp. 213-223.
- Didriksson, Axel (1997). "El profesor como intelectual en un escenario de futuro", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 193-197.
- Ducoing Watty, Patricia (2000). "Sobre la formación y la formación de profesores", en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo Beltrán (coord). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ducoing, Patricia (2003). "¿Dar forma o formarse?", en Ducoing, Patricia (coord.). *Lo otro, el teatro y los Otros*, México: UNAM, pp. 231-244.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1996). "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 88-106.
- Ducoing, P. y Serrano, J. A. (2003). "La recherche chez les enseignants : les particularités d' une pratique développée par des sujets particuliers" (mimeo).

- Durán Amavizca, Norma D. (1994). "Formación docente por medio de la observación compartida", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, enero-marzo, pp. 23-30.
- Durán, N. y Hernández, J. (1996). "De las políticas de la formación docente: hacia una filosofía", en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 121-141.
- Echeverría, Eugenio (1992). "La importancia de la investigación en el campo de la educación", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 1, agosto, 1992, pp. 14-22.
- Eisenberg, R. y Theesz, M. (1997). "Valores y contravalores ambientales: una propuesta de formación docente desde la investigación-acción", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 434-441.
- Enríquez, P. y Villazon, A. (1996). "Investigación-acción y práctica docente: Una relación en construcción", *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año VIII, núm. 30, julio-agosto, pp. 3-13.
- Escalante, Iván (1992). "La investigación educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 2, octubre, pp. 25-28.
- Escobar, J. y Sánchez, L. (1996). "El docente como investigador", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 22-23.
- Escobedo, Bernardo (1993). "Desarrollo para la habilidad de la docencia", en Rojas, M. y Jaimes, Ma. de Lourdes (comps.), *Catálogo de investigaciones educativas 1992-1994* (Toluca), núm. 3, pp. 37-38.
- Espinosa, Ángel (1992). "Necesidades de formación y profesionalización del magisterio de la relación aprendizaje-investigación", *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 115-120.
- Espinosa, Ángel (1999). "La insoportable mediocridad en la enseñanza-aprendizaje de la investigación", en *Educativa* (SECBS), año 6, núm. 13, octubre, pp. 71-74.
- Espinosa, Ángel (2000). "Formación en investigación educativa y saberes críticos", en *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. (resúmenes), Toluca, diciembre, pp. 126-127.
- Espinosa Tavera, Epifanio (1998). *Un programa nacional de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*, tesis de maestría en Educación superior, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Espinosa Chávez, Víctor A. (1992-1994). "El docente formador como elemento determinante en la transformación del alumno normalista en profesionista de la educación. Un estudio de caso", en Rojas, M. y Jaimes, Ma. de L. (comp.) *Catálogo de investigaciones educativas*, Toluca, núm. 3, pp. 25-26.

- Esquivel, Juan E. (1996). "Políticas y estrategias de cambio en la docencia universitaria", *Perspectivas Docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), núm. 19, mayo-agosto 1996, pp. 11-20.
- Eusse, Ofelia (1994). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, enero-marzo, pp. 31-42.
- Farrand, John (1993). "La formación de profesionistas universitarios técnicos", *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 9, mayo, pp. 10-13.
- Fernández Alatorre, Ana C. (1993). "El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación docente", *Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados 1993, vol. III: Formación y actualización de maestros*, México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pp. 28-36.
- Fernández Alatorre, Ana C. (2002). "El reto de la formación ciudadana en México", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 253-305.
- Fernández Rincón, Héctor (1993). "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 19-25.
- Fernández Rincón, Héctor (1995). "Investigación educativa, discurso escrito y actualizado magisterial", en Moreno, Prudenciano (coord.). *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 307-311.
- Fernández Rincón, Héctor (1997). "Aproximación teórico-metodológica para la reconstrucción del saber de los sujetos", en *El saber de los maestros en la formación docente, 2º seminario internacional*, México: UPN, pp. 287-301.
- Figueroa, Lilia (1997). "Los programas de formación de profesores y la construcción de sujetos docentes", en *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 27-30.
- Figueroa, Lilia (1999). "Principios epistemológicos de investigación sobre formación docente", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 110-119.
- Figueroa, Lyle (1997). "Especialización en docencia: Algunos aspectos de formación que proyectan", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 222-225.
- Flores, Fernando (1996). "Las raíces positivistas de los formadores de docentes y la formación empírica de los alumnos de Santiago Tianguistenco", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACyT, pp. 264-266.
- Flores, Pablo (1999). "Por una filosofía desde la experiencia educativa: primeros resultados", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 120-133.

- Fortoul, Bertha (2000). "Una experiencia de formación de maestros", *Sinéctica* (ITESO), núm. 17, julio-diciembre, pp. 33-38.
- Fuentes, Silvia (1998). "Análisis de un proceso identificatorio: los sociólogos de la ENEP-Aragón, 1979-1983", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 77-94.
- Furlan, A. y Remedi E. (1983). *Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala, 1975-1979*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Furlan, A. y Pasillas, M. A. (1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 79-94.
- García, Blanca (1998). "El docente de preparatoria, su actualización y la innovación educativa", en *Segundo Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 25-26.
- García, Caridad (2000). "Un acercamiento a la formación universitaria para el desempeño periodístico", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 29, diciembre, pp. 35-47.
- García, Elva (1997). "El maestro forjador del progreso de la humanidad", *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 17, diciembre, pp. 35-36.
- García Lara, Ma. Sabina (1995). "El valor de la profesión docente", en *Difusión educativa* (UPN-Tamaulipas), año 5, núm. 10, junio, pp. 9-10.
- García, C. y Morales, S. (1993). "Experiencia innovadora de la formación del médico: el plan A-36", en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 55-71.
- García, J. y Limón, A. (1992). "Universidad, investigación y educación", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, agosto, pp. 10-12.
- García, Paulina (1999). "Formación del pedagogo: perspectivas", en *Cuarto nivel. Investigación y docencia* (ENSEM), año 8, núm. 12, noviembre, pp. 32-41.
- Garriz, Andoni (1997). "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 102, abril-junio, pp. 9-25.
- Gil Rivera, Ma. del Carmen y Guillermo Roquet G. (1997). "La Red CISE: sistema de información para el apoyo de formación docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 235-241.
- Glazman, Raquel (1993). "El conocimiento y la docencia en las universidades hoy", en *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 26-30.
- Gómez Gómez, Elba N. (1998). "La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente", *Revista de Educación, nueva época* (SEP-Jalisco), núm. 5, abril-junio, pp. 29-33.

- Gómez, Eliseo (1996). "La interdisciplinariedad: una estrategia de innovación para la enseñanza y la investigación en las instituciones formadoras de docentes", en *Educativa* (SECBS), año 4, núm. 7, mayo, pp. 58-61.
- Gómez, Víctor Manuel *et al.* (1993). "El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria. Estudio cualitativo de instituciones en cuatro áreas urbanas del país", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (CEE), vol. 23, núm. 4, pp. 45-48.
- González García, Beatriz C. (1994). "La formación del docente en la construcción de su práctica profesional y de sus marcos referenciales", *Intrínquis*, núm. 13-14, agosto-diciembre, pp. 53-57.
- González Martínez, Luis (1993). "Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación en educación", *Sinéctica* (ITESO), núm. 2, enero-junio, pp. 25-28.
- González Martínez, Luis (1997). "La investigación en el currículo para la formación de docentes", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 10, enero-junio, pp. 6-14.
- González Martínez, Luis (1997). "Las nuevas tendencias de pensamiento y sus implicaciones en la educación y la formación de docentes", en Uribe, Martha (comp.), *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 40-45.
- González, Justo (2000). *Autogestión y formación docente*, tesis de maestría en Educación, campo: desarrollo curricular, Mérida: UPN-U 31A.
- González, Virginia (1999). "La autobiografía razonada, una experiencia de reflexión y formación", en *III Encuentro de Investigación Educativa 1999*, Morelia: ENSM, pp. 1-15.
- Greybeck, B.; Moreno, Ma. G. y Peredo, Ma. A. (1998). "Reflexiones acerca de la formación de docentes", *Educar*, núm. 5, abril-junio, pp. 15-22.
- Guardado, Marianela (1993). "La investigación educativa frente al reto de la modernización", en *II Foro internacional en investigación educativa "La investigación educativa en Durango: problemática, potencialidades y perspectivas"*. Memoria, Durango: SECYD-UNESFORFE, pp. 62-67.
- Guerrero, Javier (2000). "Socialización centro de interés para la formación preescolar", *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 87-118.
- Guerrero, Omar (1994). "La experiencia mexicana en la formación de administradores públicos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 91, julio-septiembre, pp. 63-79.
- Guillermo, Ma. Cecilia (1997). "Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes? *Educación y ciencia*, nueva época, vol. 1, núm. 2 (16), julio-diciembre, pp. 59-68.
- Gutiérrez, B. y Rodríguez, L. (1997). "Formación docente basada en competencias", *Academia* (IPN), núm. 10, julio-agosto, pp. 29-33.

- Gutiérrez, Norma G. (1998). “Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 13-34.
- Guzmán, C.; Camacho, R. y Díaz, J. (1997). “La formación docente a través de la reflexión de la práctica docente”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 251-255.
- Hernández, E. y Koh, F. A. (1997). “La formación del docente y la profesionalización de la docencia”, en Uribe, Martha (comp.) *II encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 262-265.
- Hernández González, Sonia M. (1995). “Los alumnos de la maestría a distancia: ¿sujetos en formación o formación de sujetos?”, *Sin Saberes*, núm. 3, junio-agosto, pp. 14-16.
- Hernández, Isaura (1997).. “Un día en la vida de un maestro”, *Educación 2001* (IMIE), año II, núm. 24, mayo, pp. 24-26.
- Hernández Palacios, José E. (1999). *La formación de docentes para la innovación de la práctica educativa, el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*, tesis de maestría en educación superior, Tuxtla Gutiérrez: UACH.
- Hernández Prado, Arturo (1997). “Re-ingeniería y comunidad virtual”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 266-273.
- Hernández, Julieta (1995). “Políticas institucionales de formación docente en la UNAM: acciones”, en Chehaybar, Edith. *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 43-77.
- Hernández, Ma. Cristina (1996). “La historia de la ciencia y la formación de los científicos”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 73, julio-septiembre, pp. 33-39.
- Herrera, Alma (1993). “La formación profesional del psicólogo: Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 31-44.
- Hidalgo, Juan L. (1993). “Docencia e investigación. Una relación controvertida”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 31-39.
- Hidalgo, Juan L. (1995). “El papel de los grupos sugestivos en la transformación de la vida escolar”, en *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México.
- Hidalgo, Juan L. (2001). “La investigación educativa y la educación alternativa”, *Revista Mexicana de Pedagogía* (Agrupación de Educadores Mexicanos), año XII, núm. 57, enero-febrero, pp. 3-7.
- Hirsh, Ana (1992). “Valoración de la docencia”, en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, pp. 5-6.

- Huerta J., Pérez I. y Castellanos A. (2000). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, *Revista de Educación*, nueva época (SEJ), núm. 13, abril-junio, pp. 87-96
- Huerta, J. Guadalupe (1996). “Rafael Ramírez, Quijote irredento de la educación rural mexicana”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, año VIII, núm. 30, julio-agosto 1996, pp. 10-14.
- Ibarra, Luis R. (1998). “La tolerancia y el buen maestro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 3, núm. 6, julio-diciembre, pp. 243-272.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (1993). “La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp.16-30.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (1999). “Tendencias en la formación de investigadores en la UNAM”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 26, diciembre, pp. 38-58.
- Imaz Gispert, Carlos (1992). “Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de primaria en México”, *Acta Sociológica* (UNAM), vol. IV, núm. 6, septiembre-diciembre, pp. 99-118.
- Infante Domínguez, Noe (1998). “Maestro oye mi lira”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 18, marzo, p. 41.
- Islas, Sara E. (1993). “Pasado y presente en la formación profesional del biólogo”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 45-54.
- Islas, José V.(2000). “La formación de los promotores de desarrollo comunitario”, *Paradigma en Movimiento* (UPN-U 52), año 1, núm. 3, octubre, pp. 39-42.
- Izquierdo, Miguel A. (2000). “Control político y diversificación del posgrado en una Unidad UPN”, en Izquierdo, M. A. *Elementos para una evaluación de la maestría en desarrollo e innovación educativa durante el período 1996-1999*, Morelos: UPN, pp. 1-7.
- Jara Arancibia, Carmen (1991). “La formación del personal docente en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM”, en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.) *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas Educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 193-201.
- Jarillo, E. y Arroyave, Ma. G. (1996). “El método comparativo para el estudio de la formación docente”, en Chehaybar, Edith. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 183-197.
- Jarillo, Edgar *et al.* (1997). “La influencia de la formación docente en la comprensión del sistema modular”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 286-290.
- Jerez, Cuauhtémoc (1995). “La investigación en las escuelas normales”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, año VI, núm. 23, mayo-junio, pp. 9-12.
- Jiménez, Aurora (1997). “Los profesores de educación básica: ¿investigadores, objeto de estudio o consumidores de investigación?”, en *Aula Abierta* (UPN-U 221), año 2, núm. 4, verano, pp. 21-28.

- Jordá, Jani (1999). *Proyecto de evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90. Estudio de la línea productos de titulación*, Universidad Pedagógica Nacional (reporte inédito).
- Jordá, Jani (2001). "De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el Plan '90", ponencia presentada en la *Segunda reunión nacional de educación intercultural*, Tepic.
- Juárez, Andrés (2000). *Percepciones del alumnado respecto al desempeño docente y estudiantil en el proceso de operación del plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar. Avances*, Jalisco: SEC-DEN.
- Kepowicz, B.; Romero, Ma. de los A. y Sandoval, Ma. del C. (1993). "Docencia reflexiva", *Dimensión Educativa*, núm. 1, julio-diciembre, pp. 26-34.
- Kepowicz, B.; Sandoval, Ma. del C. y Romero, Ma. de los A. (1994). "El aula como espacio de experimentación docente. Estrategias para un aprovechamiento formativo", *Dimensión Educativa*, núm. 2, enero-junio, pp. 29-39.
- Landaverde, R. y Caracheo, F. (1997). "Perspectivas de la formación a distancia del docente en el SNIT", en Uribe, Martha (comp.) *Memoria II, Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 47-55.
- Lara, Luis (1998). "La capacitación docente, una estrategia para abatir el rezago educativo", en *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 9, febrero, pp. 3-14.
- Lee, Margaret (1994). "Reflexiones sobre docencia transcultural", *Perfiles Educativos*. (CESU-UNAM), núm. 66, octubre-diciembre, pp. 3-7.
- Lepe, F.; Castañeda, C. S. y García, A. C. (1997). "Formación y actualización del personal docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 56-62.
- Lerner, Victoria (1997). "La relación entre la investigación-docencia en México. Un caso concreto: La enseñanza e investigación históricas", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 302-308.
- Limas, Ma. Elena (1996). "¿Porqué soy maestra?", *Difusión Educativa* (UPN-U 281), año 6, núm. 12, mayo, pp. 39.
- Lizárraga, Alfonso (1994). "Formación de docentes y momento histórico", en *Intrínquilis*. (ISEP-UPN), núm. 13-14, agosto-diciembre, pp. 65-75.
- Lizárraga, A. y Rodríguez, P. (2003). "Didáctica basada en estrategias constructivistas: Una propuesta metodológica", *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 14, núm. 70, marzo-abril, pp. 19-26.
- López, Fidencio (1996). "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 391-407.

- López Morales, Ma Luz (1999). "Formación de los asesores pedagógicos desde la cotidianidad de la escuela primaria", *Pedagogía*, cuarta época (UPN), vol. 17, núm. 2.
- López, Martha P. (2002). "Valores en la educación superior desde una perspectiva humanista", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 307-332.
- López, Susana (2000). *La escuela agropecuaria: un espacio de formación para el trabajo*. México: ISCEEM.
- MacDonald, John (2001). "México hacia una cultura de la evaluación", *Educativa*, diciembre, pp. 28-29.
- Mac Gregor, Josefina (1993). "La docencia ¿Tarea académica de segunda?", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, pp. 13-18.
- Madrigal, J. y Schulz, H. (1999). "Tendencias hacia la profesionalización del educador de adultos en América Latina. Esquema metodológico para un estudio exploratorio", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 134-141.
- Manteca, Milagros (1999). "La formación de docentes en el estado de Chihuahua", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 142-150.
- Marchetti, Peter (1993). "Una nueva generación de profesionales", en *Sinéctica* (ITESO), núm. 3, julio-diciembre, pp. 11-14.
- Marín, Dora E. (1993). "Los profesionales universitarios: perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 59, enero-marzo, pp. 3-15.
- Martínez, Domínguez D. y Rodríguez, E. B. (1997). "Piel y grupo en el proceso del ser docente", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 309-314.
- Martínez, Felipe (2001). "El Instituto Nacional de Evaluación", *Educación*, diciembre, pp. 14-20.
- Martínez, R. y Ponciano, A. (1997). "Propuesta institucional del Colegio de Bachilleres del estado de Morelos", en Uribe, Martha (comp.). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 315-319.
- Martínez, Sara G. (1994). "Auto-observación y uso del video en la formación permanente del profesor", *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 10, julio-diciembre, pp. 77-91.
- Mata, Verónica (2000). "La primera maestra: el mito de María en la formación de una imagen sobre lo femenino", *Memoria de la segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca: ISCEEM, diciembre, pp. 35-37.

- Medina, Lourdes (1996). "La formación de docente en la perspectiva de la innovación educativa: sus posibilidades de desarrollo en la UAEM", en *Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 287-289.
- Mejía Gutiérrez, Emilia A. (1996). "Las prácticas pedagógicas hacia la transformación del ejercicio docente", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 218-219.
- Mejía, José B. (1996). "La formación de docentes, una acción personal de la colectividad", en *Primer Congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 34-35.
- Mejía, Rebeca (1994). "Transformación de la práctica docente universitaria", *Ren-glones* (ITESO), año 10, núm. 28, abril-junio, pp. 58-62.
- Méndez, Bernardo (1995). "Educación-producción. Nuevas tecnologías, nuevos profesores", *Educación 2001* (IMIE), núm. 6, noviembre, pp. 55-57.
- Mendiola, Javier (2000). "El docente formador de docentes y el reto hacia la relación teoría-práctica", *Revista de Información y Orientación Pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, núm. 8, febrero, pp. 107-111.
- Mercado, Eduardo (1999). "La conformación del *ethos* magisterial en la formación inicial de los maestros a través de las prácticas pedagógicas: Acercamiento a dos casos", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*. Aguascalientes, COMIE, pp. 151-163.
- Mercado, Eduardo (2000). "La formación inicial de los profesores y la cultura magisterial: Consideraciones teóricas-metodológicas", en *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca, pp.128-129.
- Miguel G.; Mota E. y Castillo R. (1992) "Formación para la docencia. Laboratorios para la formación docente", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 6, septiembre, pp. 70-72.
- Millán, Mario (1996). "Cómo aprendí a ser maestro. Experiencias en pueblos indígenas", *Básica*, año III, núm. 14, noviembre-diciembre, pp. 64-71.
- Mingo, Araceli (1996). "Práctica y formación en un empresa de campesinas", *Perspectivas Docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), núm. 18, enero-abril, pp. 53-63.
- Miranda, José L. (1995). "Divulgación profesional para la formación de una nueva cultura científica: divulgar para educarse... y educar", *Ciencia y Desarrollo* (CONACYT), vol. 21, núm. 125, noviembre-diciembre, p. 9.
- Mireles, Irineo (2000). "El vínculo docencia investigación en el contexto del normalismo en el Estado de México", *Memoria de la segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. Toluca, diciembre, pp. 133-135.

- Montero, Ma. Teresa (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*, Ciudad Juárez: UACJ.
- Morales, Elvia (1999). *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*. Nayarit: UAN.
- Morales, Elvia *et al.* (1996). “La prospectiva para la formación docente”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 199-214.
- Morales, Irma, *et al.* (1999). “Develación de los obstáculos intersubjetivos en los procesos grupales: hacia una formación lógica epistémica”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 164-172.
- Morales, Jaime y Casillas, Cristóbal (1992). “La formación rural universitaria en América Latina”, *Replones* (ITESO), año 8, núm. 22, abril-junio, pp. 43-46.
- Morán, Porfirio (1993). “La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 51-63.
- Morán, Porfirio (1994). “La didáctica, formación de profesores y vínculo docencia-investigación”, *Acta Sociológica* (UNAM), núm. 11, mayo-agosto, pp. 127-137.
- Morán, Porfirio (1999). *La docencia como actividad profesional*, México: Gernika.
- Morán, Porfirio (1999). “La docencia en forma de investigación: perspectivas de un modelo educativo”, *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 26, diciembre, pp. 6-19.
- Morán, Porfirio (2001). *La problemática del vínculo docencia-investigación en la UNAM. Su especificidad en algunos programas de formación de profesores*, tesis de maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM UNAM.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1998). “Investigación educativa en el marco de la profesionalización de maestros”, *Revista CIPS*, septiembre-diciembre, pp. 15-22.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1999). “Una conceptualización de la formación para la investigación”, *Educar*, núm. 9, abril-junio, pp. 78-84.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (1999). “Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación. Avance”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 173-184.
- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe (2000). “Formación de docentes para la innovación educativa”, *Sinética* (ITESO), núm. 17, julio-diciembre, pp. 24-32.
- Morfín, Luis (1992). “Investigación educativa y formación valoral”, *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 7-15 (separata).

- Muñoz Izquierdo, Carlos y Rubio Almonacid, Maura (s/a). "Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social". Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 3, 3er. trimestre, pp. 153-156.
- Muñoz, Carlos *et al.* (1994). "Una conversación sobre la investigación educativa", en *Universidad Futura (UAM-A)*, vol. 6, núm. 16, México, invierno, pp. 17-25.
- Nájera Ruiz, Francisco (1998). "El papel de la creatividad en la formación de docentes", *Educativa (CEE)*, año 5, núm. 10, marzo-julio, pp. 30-34.
- Nájera Ruiz, Francisco (1998). "Formación de habilidades para el desarrollo creativo en futuros docentes mediante un programa basado en estrategias cognitivas", *Segundo congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área Educación, Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 30-31.
- Narváez, Adolfo B. (1999). "La formación para la arquitectura", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII, núm. 112, octubre-diciembre, pp. 77-92.
- Olivera, Maricela (1997). "La práctica docente, entre el saber y el pensar", *Educativa (SECBS)*, año 5, núm. 8, septiembre, pp. 9-14.
- Ordaz, Ma. Esther; Ramos, Ma. Celia. y Martínez, Mario U. (2001). "Cultura escolar y nuevas tecnologías: un estudio de caso desde la perspectiva de los constructos personales", UPN-U 241 (mimeo).
- Ordóñez, Higinio (2000). *La reunión de grupo una estrategia metodológica para propiciar un ambiente de democracia en el aula. El caso de la Escuela Normal de Atlacomulco*, tesis de maestría en educación superior, Toluca: ENSEM.
- Oria, Vicente (1994). *Política educativa nacional: camino a la modernidad*, México: Imagen Editores.
- Ornelas Tavárez, Gloria E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura?: un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*, México: UPN.
- Ornelas G., y García J. (1990) "Balance 1979-1989 en la formación de docentes", *Arataia*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 11-16.
- Oropeza, Luciano (2000). "Estrategias de formación en el sindicalismo magisterial: los usos de los posgrados en educación para la formación de cuadros sindicales en Jalisco", *Educar*, núm. 14, julio-septiembre, pp. 74-82.
- Ortega, Federico (1999). "Capacitación y actualización docente, mediante la tecnología computacional", *Segundo encuentro estatal de investigación educativa memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 311-313.
- Ortiz, Lucelly del Rosario (1991). "La investigación en los procesos de titulación de los egresados de la unidad UPN 311", *Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE)*, cuaderno núm. 1 (UPN), mayo-agosto, pp. 53-62.
- Ortiz, Maximino (1997). "Formación de maestros. Un proceso multidimensional en la modernidad", *Educativa (SECBS)*, año 5, núm. 8, septiembre, pp. 19-26.

- Padilla, Alberto (1996). *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985. Una proyección hacia el año 2000*, México: UAM-Xochimilco.
- Palacios, Fernando (1992). “Desarrollo de los maestros”, *Revista Mexicana de Pedagogía*, (AEM), año 2, núm. 11, 1992, pp.10-11.
- Palacios, Isaac (s/a). “Tres maestros de maestros-alumnos”, *Educación* (CONALTE), vol. X, núm. 49, pp. 43-45.
- Pasillas, Miguel Ángel (1995). “Estrategias de innovación y modelos de formación de profesores”, *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 16, enero-abril, pp. 39-41.
- Pasillas, Miguel Ángel (1997). “Formación de las actitudes básicas del docente reflexivo”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 349-358.
- Pasillas, M. A.; Ducoing, P. y Serrano, J. A. (1999). “Formación de docentes y profesionales de la educación”, en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Perales, Felipe de Jesús (s/a). “La profesionalización de los docentes en los programas de posgrado en la región Laguna de Coahuila, estrategias de formación: su significación política y social” (mimeo).
- Peralta, Raúl (1999). “El video en la escuela uso y desaire”, en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 314-316.
- Perfecto, Ricardo (1992). “¿La investigación científica vs. investigación educativa?”, *Educativa* (SECBS), año 1, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 105-108.
- Pérez Reynoso, Miguel A. (1999). “Dificultades para innovar o transformar la práctica docente”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 202-211.
- Pescador, José A (1998). “Un nuevo esquema para la formación de docentes”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 7, núm. 18, marzo, pp. 32-36.
- Piña, Juan Manuel (1993). “Modelos de formación, trabajo docente y sociología en la preparatoria agrícola de la UACH”, *Educativa* (SECBS), año 2, núm. 5, septiembre-diciembre, pp. 1-19.
- Primero, Luis E. (2001) “La formación del magisterio en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano”, *V Encuentro Regional de Investigación Educativa*, Toluca, pp. 1-12.
- Primero, Luis E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- Quesada, Rocío (1997). “Comparación del papel del docente como tutor en la enseñanza basada en problemas y en otras modalidades”, en Uribe, Martha (comp.) *II, Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 359-366.

- Quezada, Margarita (1998). "El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria 1993", en *Memoria de la Primera bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*. Toluca, pp. 96-98.
- Quintanilla, Luis (2002). "La transformación de la educación superior mexicana", en Anzaldúa, R. y Ramírez, B., (coord.). *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 177-208.
- Quiroz, Rafael (1996). "Docencia en educación básica e investigación educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 6, núm. 12, mayo, pp. 31-34.
- Rabell, Ma. Trinidad (1997). "Una propuesta de formación docente hacia la profesionalización docente", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 367-373.
- Ramírez, Beatriz (2002). "La formación: una perspectiva psicoanalítica", en Anzaldúa, R., Ramírez, B., (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 103-152.
- Ramírez, M. G., y Reséndiz, M. (1999). "La formación de asesores en el sistema universidad abierta de la UNAM", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 212-221.
- Ramón, F. y Torres, M. (1992). "La investigación como eje formativo de los recursos humanos profesionales y para la docencia en la educación media superior y superior", *Reencuentro con...* (UAM-X). núm. 6, pp. 59-61.
- Remedi, E. y Ornelas, G. (1993). "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas", *Revista de Educación*, año 1, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 15-22.
- Reyes García, Juan Ignacio (1997). "Problemática nacional y vinculación docencia-investigación", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 374-379.
- Reyes, J., Morán, L. B. (1992). "Encuentros académicos como proceso de formación", *Pistas Educativas* (ITEC-Celaya), año XII, núm. 69, septiembre-noviembre, pp. 31-40.
- Reyes, J.A.; Reyes, J. y Díaz Barriga, R. (1997). "Especialidad en docencia: categoría mínima para ingresar como profesor de educación media superior", *Omnia*, variable posgrado (UNAM), año 13, núms. 36-37, pp. 144-146.
- Reyes, Ramiro (1992). "La investigación y la formación en las escuelas normales", *Manual de actualización de docentes* (Educación y Cambio, AC), año 8, núm. 34, noviembre-diciembre, pp. 72-81.
- Reynaga, Sonia (1996). "Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades", *Sinéctica* (ITESO), núm. 8, enero-junio, pp. 10-12.
- Reynaga, Sonia (1996). "Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE), vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, pp. 362-377.

- Reynaga, S. y Duque, C. (1994). “Una experiencia en la formación de docentes”, *Sinéctica* (ITESO), núm. 5, julio-diciembre, pp. 9-14.
- Ríos, Bernabé (1999). “Los mapas conceptuales y su aplicación educativa”, en Morales, Elvia, *Investigar! Memorias del foro Treinta años de Universidad*, Nayarit: UAN, pp. 160-165.
- Ríos Everardo, Maribel (1994). “Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 63, octubre-diciembre, pp.16-22.
- Ríos, Maribel (1996). “Las microculturas de los formadores de docentes”, en Chehaybar, Edith. *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 143-166.
- Rivas, Lucinda (1998). “La investigación cualitativa. Una perspectiva de múltiples posibilidades para el proceso de formación”, *Ethos Educativo*, núm. 18 diciembre, pp. 55-56.
- Rivas, Lucinda (2000). “Reflexiones en torno al vínculo docencia-investigación. Lecturas de la experiencia”, *Revista Mexicana de Pedagogía* (AEM), año 10, núm. 51, enero-febrero, pp. 11-14.
- Rivera, Ma. C. y Ríos, M. (1995). “El proyecto de formación docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala”, en Chehaybar, Edith, *Políticas y acciones de la formación docente en México*, México: CISE-UNAM, pp. 211-240.
- Rivera, Ma. C. y García, A. (1996). “Principios metodológicos y su influencia en la formación docente”, en Chehaybar, Edith, *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM, pp. 169-181.
- Rivera, Porfirio (1995). “Grandes maestros. Luis Herrera y Montes”, *Revista Mexicana de Pedagogía* (AEM), año 6, núm. 21, enero-febrero, pp. 39-41.
- Rivera, María del Carmen; E., L. Rodríguez y O. Valdez (1997). “Hacia la integración de un programa de formación de profesores”, en Uribe, Martha (comp.). *Memoria del II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI* (col. Temas Educativos núm. 5). México: CISE-UNAM, pp. 385-390.
- Rivera, Abraham (2000). “Maestrillo de pueblo”, *Educativa* (SECBS), año 7, núm. 14, enero-marzo, pp. 42-44.
- Rizo Pimentel, Moisés (1994). “La lectura en la formación de maestros: un estudio desde la perspectiva metacognitiva”, en *Reportes de investigación educativa proyectos seleccionados 1994. Vol. III: Formación y actualización de maestros*, México: Subsecretaría de Educación Básica Normal, pp. 88-97.
- Rodríguez, Azucena (1994). “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”, *Perfiles Educativos*, núm. 63, pp. 3-7.
- Rodríguez, Evangelina (1993). “Al maestro”, *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año 3, núm. 4, mayo, pp. 40.

- Rodríguez, F. *et al.* (1999). “La formación de instructores en una comunidad de aprendizaje”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 222-238.
- Rodríguez G., Lucía (1999). “La concepción pedagógica que subyace en la práctica educativa del docente de nivel superior”, *Difusión Educativa*, núm. 1, enero-junio, pp. 46-49.
- Rodríguez M., Lucía (1997). “La identidad: el gran olvido en la formación”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 398-403.
- Rodríguez, Marco Antonio (1997). “Estilos de aprendizaje y la formación del profesor investigador”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 391-397.
- Rodríguez, Miguel Ángel (1994). “Carta al profesor desmotivante”, *Sin Sabores*, núm. 0, pp. 3-4.
- Rodríguez, Zeyda (1998). “La formación del sociólogo como profesional reflexivo”, *Sinéctica* (ITESO), núm. 12, enero-junio, pp. 3-7.
- Rojas, Gustavo (1992). “La docencia universitaria en los tiempos del cólera”, *Reencuentro con...* (UAM-X), núm. 6, agosto, pp. 26-28.
- Rojas, Ileana (1999). “El modelo de formación profesional de la licenciatura en pedagogía del SUA de Filosofía y Letras de la UNAM. Principales conclusiones”, *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 249-258.
- Rojas, Ileana (1999). “La denominación institucional de las licenciaturas en pedagogía y/o ciencias de la educación. consideraciones analíticas”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica. Área III*, Aguascalientes: COMIE, pp. 239-248.
- Rojas, I.; Sandoval, R. y Vera, M. (1997). “La formación docente en sistema abierto y a distancia en los niveles medio superior y superior”, en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 404-410.
- Romero, José Antonio. “La vocación de un maestro en educación primaria”, en *Vistillas hacia un hacer: Hallazgos y resultados de investigación educativa*, Toluca, ISCEEM, 1999, pp. 209-215.
- Romero, Patricia (2002). “Reflexiones sobre los procesos de formación docente”, en Anzaldúa, R., Ramírez, B., (coord.) *Formación y tendencias educativas. Reflexiones y horizontes*, México: UAM-Azcapotzalco, pp. 153-176.
- Romo Beltrán, Rosa María (1998). “Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes”, *Revista de Educación*, nueva época (SEJ), núm. 5, abril-junio, pp. 23-28.

- Rosas, Lesvia O. (1997). "La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros", en *El saber de los maestros en la formación docente. II Seminario internacional*, México: UPN, pp. 111-123.
- Ruano, Leticia (1997). "Un espacio para la reflexión sobre la formación docente: investigación", *Textos*, núm. 1, pp. 1-9.
- Ruano, Leticia, et al. (1997). "El trabajo de investigación en la formación del licenciados en educación, Los casos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y la Escuela Normal Superior de Especialidades", en *Textos* (Benemérita Escuela Normal de Jalisco) núm. 5, pp. 1-10.
- Rugarcía, Armando (1993). "Desarrollo de la creatividad por la docencia", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 10, enero-abril, pp. 41-46.
- Rugarcía, Armando (1994). "Hacia una revolución docente en la universidad", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 12, septiembre 1993-febrero 1994, pp. 51-53.
- Rugarcía, Armando (1995). "Los diez mandamientos para la docencia universitaria", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 17, mayo-diciembre, pp. 34-38.
- Rugarcía, Armando (1995). "Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes", *Sinéctica* (ITESO), núm. 7, julio-diciembre, pp. 55-59.
- Rugarcía, A.; Servín, J. y Sillero, J. (1996). "Formación de profesores universitarios: una experiencia única y pertinente", *Órgano del Centro de Didáctica. Universidad Iberoamericana*, otoño, pp. 31-35.
- Rugarcía, Armando (1998). "En búsqueda de la excelencia en la docencia", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 22, edición especial, pp. 57-60.
- Ruiz del Castillo, Amparo (1993). "Docencia e investigación: vínculo en construcción", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 40-50.
- Ruiz Velasco, Enrique (1997). "El docente virtual", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 87-95.
- Ruiz, Estela (1996). "La formación de ingenieros frente a la transformación productiva", *El Cotidiano*, UAM-Atzacapotzalco, año XIII, núm. 79, octubre, pp. 25-32.
- S/A. (1995). "Estrategias de innovación y modelos de formación de profesores", *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 16, enero-abril, pp. 39-41.
- Sagástegui, Diana (1993). "La formación desde la perspectiva de la práctica", *Reglones* (ITESO), año 8, núm. 25, abril-julio, pp. 21-25.
- Salgado, Héctor (1998). "Los formadores de docentes como reconstructores de situaciones, supuestos o como portadores de conocimiento y de pensamiento crítico", *Memoria de la Segunda bienal de presentación de productos de investigación del ISCEEM*, Toluca, diciembre, pp.31-32.
- Salinas, Gisela V. (1995). "Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes", *Básica*, año II, núm. 8, noviembre-diciembre, pp. 16-20.

- San Martín, O. y Jiménez, J. (1999). "El diseño de la guía del asesor para el curso los problemas matemáticos en la escuela de la licenciatura en educación, Plan 1994 de la UPN", en *Segundo encuentro estatal de investigación educativa. Memoria*, Hermosillo: SEP-CPES, pp. 328-334.
- Sánchez, Servando (1996). "La investigación como práctica formativa en los procesos de docencia y titulación en la ENSEM", en *Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 507-509.
- Sánchez, J. y Brown, N. (1993). "La investigación y el investigador vistos desde el psicoanálisis", *Umbral XXI*, núm. 11, primavera, pp. 64-67.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, julio-septiembre, pp. 64-50.
- Sánchez Tello, Rodolfo (1992). "La docencia y la investigación educativa: Problemas, enfoques y perspectivas", *Ethos Educativo*, núm. 1, noviembre, pp. 23-26.
- Sánchez, Sergio D. (1999). "La docencia: ¿Lectura, interpretación y vivencia en el mundo?" *Educativa* (SECBS), año 6, núm. 13, octubre, pp. 26-33.
- Sánchez, L. y Eguiluz, L. (1997). "Modelo educativo para promover la participación de los padres en los programas de formación de los hijos", *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 8, septiembre, pp. 66-73.
- Sandoval, Sergio L. (2000). *Los programas de postgrado para el magisterio en Jalisco y las nuevas formas de dominación en el campo educativo. Informe de avance*, tesis de doctorado, Zapopan.
- Sangines, Esther (1994). "La formación docente en el Instituto Tecnológico de Celaya", *Pistas Educativas* (ITEC), año 3, febrero, núm. 71, pp. 19-28.
- Santos, J. E. de los y Cruz, S. (1997). "Los programas de formación de profesores en México: análisis y consideraciones para una propuesta", en Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 187-192.
- Schlüter, H.; Pérez, I. y Díaz, M. (1993). "Prácticas profesionales del departamento de Psicología, ¿una posibilidad de aprendizaje significativo?", *Umbral XXI*, núm. 24, verano, pp. 14-20.
- Serrano, José Antonio (1994a). "Problemas de la formación centrada en el análisis de la experiencia docente", ponencia presentada en el Congreso internacional Nuevas Perspectivas críticas en educación.
- Serrano, José Antonio (1994b). "Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia. Problemas", *Pedagógica* (UPN-U 25 A, Sinaloa), año 4, núm. 13, junio, pp. 18-25.
- Serrano, José Antonio (1997). "Tendencias de formación de docente en la década de 1980-1990. El modelo de docencia", Uribe, Martha (comp.) *II Encuentro*

- internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM, pp. 421-433.
- Serrano, José Antonio (1997). “Crítica a la concepción de ‘didáctica crítica’. Continuidades y rupturas en los problemas pedagógicos”, *Colección Pedagógica Universitaria* (UV), núms. 27-28, enero-diciembre, pp. 153-179.
- Serrano, José Antonio (1997). “Tendencias en la formación de docentes en México (1980-90). Internacionalización e idiosincratización en la construcción del saber sobre los profesores” (mimeo).
- Serrano, José Antonio (1998). *Tendencias en la formación de docentes*, Tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Serrano, José Antonio (2001). “Alrededor de la idea de formación”, en Comboni, S.; Cortés, C. y Rodríguez, X. (coords.). *La investigación educativa en México*, México: UPN, pp. 60-65.
- Serrano, José Antonio (2001). “Grupos académicos y propuestas de formación docente”, Comboni, S.; Cortés, C. y Rodríguez, X. (coords.). *La investigación educativa en México*. México: UPN, pp. 11-52.
- Serrano, José Antonio (2002). “La formation pédagogique dans l’enseignement supérieur au Mexique de 1980 à 1990” (mimeo).
- Serrano, José Antonio (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso e el ámbito de la formación de profesores en México*, tesis de doctorado en Pedagogía, España: Universidad de Barcelona.
- Serrano, J. A. y Moreno, P. (1994). “Construcción de perfil académico para tomar decisiones de formación” (mimeo).
- Serrano, J. A. y Pasillas, M. A. (1993). “Tradiciones en la investigación sobre educación”, *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 61, pp. 3-63.
- Tapia, G. Arturo (1999). “La investigación como estrategia de formación de los docentes de educación básica”, *Enlace*, vol. 1, núm. 1, pp. 27-29.
- Tapia, Guadalupe y Jorge Méndez (1991). “Formación docente vía satélite: una experiencia”, en , en Chehaybar, E. y Eusse, O. (comps.) *Formación del docente universitario. Memorias* (col. Temas Educativos núm. 2), México: CISE-UNAM, pp. 125-129.
- Tapia, Miguel A. (1993). “Educadores tamaulipecos. Profr. y Gral. Alberto Carrera Torres”, en *Difusión Educativa* (UPN-U 281), año 3, núm. 5, agosto, pp. 18-20.
- Tavera, Francisco (1997). “La formación profesional del ingeniero civil hacia el siglo XXI”, *Academia* (IPN), núm. 10, julio-agosto, pp. 58-61.
- Terrón Estrada, Jorge (1998). “La educación permanente de los maestros en el centro de trabajo a partir del proyecto escolar”, *Educativa* (SECBS), año 5, núm. 11, julio-octubre, pp. 24-53.

- Tlaseca, Marta E. (1995). "Formación e investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente", Moreno, Prudenciano (coord.) *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 185-195.
- Toro, Jorge (1999). "Educación en ingeniería, tendencias mundiales", *Academia* (IPN), año 4, núm. 19, enero-febrero, pp. 12-23.
- Torres, Armando (1993). "Desarrollo de la creatividad por la creatividad de la docencia", en *Perspectivas Docentes* (UJAT), núm. 10, enero-abril, pp.41-46
- Torres Molina, Ricardo (1996). "El maestro investigador", en *Luz Pax Vis*, vol. II, núm. 16, mayo-junio, pp. 7-9
- Torres Nafarrate, Javier (1994). "Rudos vs. técnicos. Aportes a la discusión entre González-Cosío y Muñoz Izquierdo", *Umbral XXI*, núm. 15, verano, pp. 33-48.
- Torres Nafarrate, Javier (1995). "El investigador, ¿nace o se hace?", *Umbral XXI*, núm. 19, otoño, pp. 33-36.
- Torres-Lima, P.; Calderón, R. y Zavaleta, P. (1995). "Investigación para la docencia como práctica social", en *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 5, pp.13-14.
- Trujillo, Luz (1995). "Capacitación de docentes-asesores para educación básica. Una experiencia en la formación de docentes en servicio", en Moreno, Prudenciano (coord.) *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional*, México: UPN-SEP, pp. 354-359.
- Uribe, Martha (1993). "El desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria", *Perfiles Educativos* (CISE-UNAM), núm. 60, abril-junio, pp.49-52.
- Uribe, Martha (comp.) (1997). *II Encuentro internacional sobre la formación docente. Retos para el siglo XXI. Memoria*, México: UNAM.
- Uriegas, Sylvia (1992). "Profr. Andrés Osuna", *Difusión Educativa* (UPN-Tamaulipas), año II, núm. 2, octubre, p. 42.
- Urquiza, Gabriela (1993). "Un proyecto para elevar el nivel científico-académico del Colegio de Bachilleres", *Reencuentro con...* (UAM-Xochimilco), núm. 8, mayo, pp.38-58.
- Valdez, José A. (1994). "El docente investigador y la teoría de la acción educativa", *Difusión Educativa* (UPN-Cd. Victoria), año 4, núm. 9, diciembre, pp. 16-18.
- Vargas, Ma. Ruth (1995). "El estado actual de la formación de ingenieros. Criterios para la excelencia y la competitividad", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIV, núm. 95, abril-junio, pp. 31-55.
- Vargas, Ma. Ruth (1999). "Ingeniería industrial. Práctica e identidad profesional en la industria maquiladora electrónica en la ciudad de Tijuana", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVIII, núm. 110, abril-junio, pp. 41-56.
- Velázquez, Héctor (1996). "¿Qué hacer con un curso de investigación educativa en una escuela formadora de docentes?: una propuesta de sentido común", en

- Primer congreso estatal de investigación en Educación, ciencia y tecnología. Área: educación. Memoria*, Toluca: ENSEM-CONACYT, pp. 491-493.
- Weiss, Eduardo (1994). “¿Cómo consolidar la investigación educativa?”, *Universidad Futura* (UAM-A), vol. 6, núm. 16, invierno, pp. 12-16.
- Villafuerte, Julio C. (1996). “Onque sea pa’ maistro”, en *Sin sabores* (independiente), año 2, núm. 6, marzo-mayo, pp. 17-20.
- Yurén, Ma. T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*, México: UPN.
- Yurén, Ma. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zarco, Carlos (1995). “El tercer sector en México. Hacia una agenda de investigación”, *Umbral XXI*, núm. especial, marzo, pp. 38-43.
- Zemelman, Hugo (1995). “Los procesos de investigación y formación”, *Ethos Educativo*. núm. 7, febrero, pp. 35-47.
- Zepeda, José A. (1995). “Competitividad Internacional reto del Ingeniero Civil”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIV, núm. 94, abril-junio, pp. 9-29.